Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270704
Centre d'intérêt: 270

LaPerrière-Nguyên, Anne.

Les mères face à l'école en milieux populaires / Anne LaPerrière-Nguyên. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux, 1977.
iv, 197 p. ; 28 cm + document synthèse.

Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 370.193'09714/L311m Cote LC: LC/225.33/.03

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Attitude des parents *Opinion des parents *Relations parents-école *Comité de parents *Rôle des parents *Qualité de l'éducation *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Renouveau (Opération)

Identificateur(s) de sujet: *Ouverture de l'école

Résultats d'une recherche menée auprès des mères des élèves fréquentant les écoles des quartiers populaires couverts par les deux premières phases de l'Opération Renouveau de la CECM. L'étude, qui constitue le pendant à une première étude sur les perceptions des enseignants, (##La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles##, 1975), vise à établir quelles sont la perception et les attentes vis-à-vis de l'école primaire en milieux populaires, et quels types de contacts les parents souhaitent établir avec elle.

Les données présentées sont issues de l'analyse d'entrevues ouvertes, menées de juin 1975 à juin 1976 auprès de 89 mères choisies au hasard, à partir des listes d'écoles: 40 sont des personnes actives dans ou hors de l'école et 49 ne sont pas actives, ne prenant part à aucun comité ou groupe responsable. La méthode employée est celle de l'analyse qualitative qui cherche à décrire un éventail de réactions, tout en tenant compte du contexte, plutôt que de donner une estimation pondérée de diverses réactions.

L'école publique revêt pour les parents de milieu populaire une importance capitale, car elle constitue la seule chance pour leurs enfants de monter dans l'échelle sociale. Cependant les parents ne se reconnaissent plus dans l'école. Si elle est incontestablement devenue plus attrayante et moins autoritaire, elle semble cependant avoir perdu ses buts, sa "direction" et semble incapable d'intégrer les professeurs et les enfants autour d'un projet d'avenir. Selon les parents, les caractéristiques d'une bonne école peuvent se résumer ainsi: avant tout, une école sensible aux besoins et à la nature de l'enfant. Par ailleurs, l'ouverture de l'école a été accueillie avec joie par les parents, mais leur pouvoir s'y est révélé négligeable face à celui des enseignants et de tout le système scolaire.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8170279
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEES
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: jr

Les mères
face à l'école
en milieux populaires

Document synthèse

E D U Q 8270704 A

Les mères
face à l'école
en milieux populaires

Document synthèse

Ce document résume les principales données d'une recherche qui s'est faite de juin 1975 à juin 1976 auprès des mères des quartiers populaires couverts par les phases 1 et 2 de l'Opération Renouveau.

Cette recherche, qui constitue le pendant à une première étude sur les perceptions des enseignantes, visait à établir quelles sont la perception et les attentes vis-à-vis de l'école élémentaire en milieux populaires, et quels types de contacts les parents souhaitent établir avec elle. Nos données sont le résultat de l'analyse d'entrevues ouvertes, faites auprès de quatre-vingt-dix (90) mères d'enfants fréquentant l'école élémentaire; elles ne peuvent présumer en rien de l'opinion des pères de famille, qui risque d'être divergente et tout aussi influente sur l'enfant.

. L'importance de l'école

L'école publique revêt pour les parents de milieu populaire une importance capitale, car elle constitue la seule chance pour leurs enfants d'aller plus haut dans l'échelle sociale. Le rejet ou l'indifférence qu'affichent certains face à elle ne font que cacher leur cuisante déception de voir leurs enfants progressivement - mais irrémédiablement - écartés de la voie du succès dans notre société, au fur et à mesure que s'accumulent les échecs scolaires.

Ce n'est cependant pas la seule peur de voir leurs enfants s'aligner dans des voies sans issue qui assaille les mères. De façon plus générale, elles s'inquiètent de ce fait que leurs enfants "n'apprennent plus" à l'école, et qu'une neuvième année, par exemple, aujourd'hui, tout en les ouvrant à une foule de connaissances nouvelles, n'arrive souvent pas à leur inculquer les rudiments qu'autrefois, on considérait comme élémentaires, et ce, tout particulièrement au niveau de l'orthographe et l'écriture, symboles de l'instruction.

D'autre part, trop souvent, la continuité entre programmes scolaires et demandes du marché du travail fait défaut, de telle

sorte que les adolescents arrivent finalement sur le marché du travail beaucoup plus scolarisés que leurs parents, mais souvent, déplore-t-on, à peine mieux préparés.

. L'école a changé

En fait, les parents ne se reconnaissent plus dans l'école. L'enseignement du français et de la religion, de la discipline et de l'effort, qu'ils jugent essentiels dans la préparation de l'enfant à ses responsabilités d'adulte, ne semble plus se faire sérieusement: l'orthographe et la ponctuation se font malmener, même au secondaire; les sacrements sont tout emmêlés, les enfants savent à peine leurs prières; l'effort et la discipline sont maintenant démodés. Enfin, l'école est envahie par une série de matières nouvelles dont on ne sait trop que penser. Si elle est incontestablement devenue plus attrayante et moins autoritaire, elle semble cependant avoir perdu ses buts, sa "direction" et semble incapable d'intégrer les professeurs ou les enfants autour d'un projet d'avenir.

D'autre part, les règles du jeu ont tout aussi dangereusement changé: les exigences des syndicats, des administrateurs et des expérimentateurs semblent souvent primer sur le bien de l'enfant, dont on s'excuse - chacun son tour - de ne pouvoir tenir compte.

Que s'est-il donc passé? Qu'est-ce qui a mal tourné pour les parents dans l'école d'aujourd'hui, qui semblait promettre tellement plus que celle d'hier à leurs enfants?

Quoique certains restent irréductibles quant à la supériorité de l'école ancienne, la majorité des mères a applaudi l'esprit qui a présidé aux réformes scolaires des années soixante: la libéralisation des comportements des maîtres à l'endroit des enfants, l'introduction de méthodes pédagogiques plus efficaces et attrayantes et de matières scolaires plus adaptées au monde d'aujourd'hui, la fin de la discrimination et l'attention nouvelle à l'endroit des élèves d'aptitudes moindres, autrefois exclus de l'école, leur paraissaient de mise.

Seulement, l'esprit s'est perdu quelque part dans l'application de ces réformes: la libéralisation a ouvert la voie au laisser-aller: ce sont les enfants qui mènent aujourd'hui l'école. La profusion des matières nouvelles a fait oublier l'enseignement de l'essentiel; la multiplication des "méthodes" a brisé toute continuité dans l'enseignement, d'une année à l'autre, et enfin, les classes spéciales de toutes sortes sont devenues les nouveaux ghettos, sans cesse pointés par les autres élèves, et dont on ne sort jamais.

Le Gouvernement n'est pas sans responsabilité dans cette détérioration, de l'avis des parents. Il a fait pleuvoir sur les écoles une série ininterrompue de programmes, de nouvelles matières et de nouvelles approches, sans en suivre de près les effets, semant ainsi la confusion chez les professeurs qui, au pire, ont renoncé à assurer quelque ordre dans l'éducation des enfants. Les parents, quant à eux, ont du mal à cerner les bienfaits éducatifs que visent plusieurs de ces innovations: que l'orthographe ou les prières "ne soient plus importantes" et que ce soit aux enfants à "s'exprimer" et à trouver eux-mêmes les réponses en classe leur paraît, à première vue, assez proche de l'envers du bon sens.

Sur un autre plan, on reproche au Gouvernement d'avoir institué un système de voies faibles sans voir à ce qu'on n'y envoie pas n'importe quel enfant, dès qu'il devient le moindrement dérangeant pour un professeur: les parents ont ainsi vu des classes faibles de toutes sortes se développer à un rythme effarant. Et, au lieu d'y aider encore plus les enfants, on constate avec anxiété qu'on a laissé ces classes se transformer en salles de récréation, où les plus "toffes" font la norme et les plus forts sont parfois définitivement bloqués, aucune transition n'étant possible, dans plusieurs écoles, vers la voie régulière et ce, "même avec une moyenne de 95%".

Les syndicats, quant à eux, ne se seraient guère illustrés pour remettre les choses en place. La défense aveugle qu'ils ont systématiquement accordée aux abus des enseignants et les restrictions paralysantes qu'ils ont mises à la définition de la tâche de ces derniers ont laissé les parents amers. Ainsi, leur reproche-t-on le boycottage des professeurs trop zélés, tout autant que la défense des indésirables dans la profession, sous prétexte que malmener psychologiquement ou physiquement les enfants ne constitue pas une faute "pédagogique".

Enfin, on déplore que l'école se soit laissée infiltrer, depuis le départ des religieux, par certains enseignants sans vocation, sans tact avec les enfants quand ce n'est pas ouvertement agressifs à leur endroit, et que ne retient là, trop souvent, que la nécessité de gagner leur vie - ou de se payer des luxes -. Alors que l'enseignement est une profession que les mères jugent des plus importantes dans une société, on y laisse entrer et on y tolère trop facilement, de leur avis, n'importe qui, risquant ainsi l'avenir des enfants.

Ces faiblesses dans le fonctionnement scolaire, notons-le, n'ont pas amené les mêmes extrêmes dans toutes les écoles: certaines ont même maintenu passablement le vieux style, au point qu'on leur

reproche d'être par trop autoritaires ou fermées au monde d'aujourd'hui. Il n'en reste pas moins que le contexte actuel laisse la voie ouverte aux abus cités: certaines écoles se protègent mieux que d'autres, mais toutes - sauf quelques rares bastions - semblent plus ou moins touchées.

Quelle école les parents veulent-ils?

Tout au long de leur critique de l'école actuelle, les parents ont souligné les traits qui caractérisent une bonne école; ils peuvent se résumer à ceci: une bonne école est avant tout une école sensible aux besoins et à la nature de l'enfant.

Or, quels sont ces besoins, selon les mères? En continuité avec la relation entière qu'elles ont avec leurs enfants, les mères situent ces besoins d'emblée sur deux plans. Tout d'abord, le plan affectif: comme les enseignantes, les mères constatent "qu'un enfant qui hait sa maîtresse ne peut réussir en classe"; traiter les enfants de niaiseux ou de puants, les frapper, les ridiculiser ou les épeurer ne font que les tourner contre l'école et tout ce qu'elle représente. Or, trop d'abus persistent, et on semble les tolérer, les jugeant

sans impact sur la pédagogie. Les parents y voient, au contraire, le fondement de la pédagogie; c'est le côté affectif de la relation maître/enfant qui donne ou ôte le goût d'apprendre à l'enfant.

Si le lien affectif est nécessaire à l'apprentissage, il n'est cependant pas suffisant; l'apprentissage chez l'enfant a ses exigences propres: pour les parents, un enfant ne pousse pas comme une plante; il faut le motiver, lui donner des buts, assez hauts pour le stimuler, mais aussi assez proches pour ne pas le décourager; il faut que ce qu'il apprend ait un intérêt, un lien avec sa vie: partir de ce qui lui est proche pour aller à ce qui est plus lointain. Enfin, il faut qu'à chaque étape de son travail, l'enfant soit évalué de façon précise, récompensé, s'il a réussi, et aidé, s'il a échoué. Un enfant qui a toujours de bonnes notes, quoiqu'il fasse, ne sait plus sa valeur; il croit qu'il n'a plus rien à apprendre et qu'il ne peut rien réussir qui soit au-dessus de lui.

Par-delà une école qui accorderait au départ son importance à une approche globale et plus proche de l'enfant, les mères voient dans la promotion des échanges et de la collaboration parents/maîtres un moyen de développer au maximum cette sensibilité à l'enfant et de donner aux efforts d'éducation de chacun - la famille comme l'école - leur plein rendement. Pour ce, l'école devrait d'abord se faire plus

accessible, puis se mettre au fait des réalités qu'ont à affronter les familles; les parents devraient, de leur côté, de l'avis des "actives" dans l'école, secouer leur apathie et leur gêne et se mettre à la tâche.

Enfin, sur un autre plan, le Gouvernement devrait laisser aux écoles une plus large marge de manoeuvre, pour qu'elles puissent répondre aux besoins exprimés, tout en veillant à la qualité du personnel en place, et à ce que ce personnel ne s'accapare pas l'école comme une propriété privée.

. Les parents dans l'école

Dans ce contexte trouble, les parents ont accueilli avec joie l'ouverture de l'école, là où elle a eu lieu: on avait besoin de voir, comprendre, discuter; de façon plus concrète, on se sentait aussi le devoir de réagir à des situations qu'on jugeait abusives.

Les contacts individuels avec le personnel de l'école, qui avaient continué d'exister en bien des endroits, ont connu un certain essor avec "l'ouverture de l'école". Malgré l'éclosion de plusieurs comités de parents à la faveur de cette ouverture, ces contacts

directs de parent à maître sont restés les plus courus des parents, et ce, même pour les membres des comités; c'est en effet d'abord pour leur(s) enfant(s) que les parents s'intéressent à l'école et peu arrivaient à avoir des buts collectifs face à elle, au moment de notre enquête. Si les parents sont sortis plus ou moins satisfaits de leurs nouveaux contacts avec l'école, un bon groupe n'en souligne pas moins qu'un grand progrès a marqué la relation parents/école: les parents y ont désormais droit de parole.

Le plus souvent, c'est la direction qui a incarné pour les parents ce droit à la parole, les comités d'école ayant peu tenté, à ce jour, de rejoindre ou représenter l'ensemble des parents du quartier et étant perçus comme des cliques privilégiées par ces derniers. Les parents ont rencontré dans la direction d'école non seulement une oreille disponible et bien placée, mais aussi un arbitre et parfois même un avocat dans leurs relations avec les enseignantes ou le système scolaire. Et, même lorsqu'ils ont pu lui reprocher une attitude autoritaire ou biaisée, les parents n'en ont pas moins continué de voir en elle leur interlocuteur désigné. Sur un autre plan, c'est la direction qui a négocié avec les professeurs la présence des parents dans l'école et qui a été l'instigateur et/ou l'organisateur de nombreuses activités impliquant les parents, ce dont on leur est redevable.

Les contacts avec les enseignantes relèvent d'une situation beaucoup plus complexe: elles sont à la fois les plus proches et les plus redoutées des parents. Ce sont les premières que veulent rencontrer les parents en entrant dans l'école: parce que c'est à elles que sont confiés les enfants. Les mères voudraient s'en faire des amies, des confidentes, des alliées dans l'éducation de leurs enfants. Malheureusement, le fossé qui sépare le monde des mères du monde des enseignantes a fait achopper le dialogue, dans la très grande majorité des cas: on ne veut pas entendre "le chialage" des mères, leurs "excuses"; pire: on leur fait sentir leur ignorance, là où elles parlent de bon sens; on les accuse de mauvaise foi, d'hypocrisie et de négligence, là où les problèmes d'argent, les problèmes familiaux et la maladie ne leur laissent pas le choix des solutions. Déçues, les mères ont dû renoncer à cette relation proche qu'elles avaient espérée. Après une expérience malheureuse, la plupart optent pour le retrait - un retrait ponctué d'éclats dès que la frustration déborde - pendant que les plus énergiques, à défaut de se faire *comprendre*, choisissent d'amadouer, de ruser, ou, plus carrément, de se faire *entendre*.

Qu'en est-il plus spécifiquement des mères actives dans l'école? Les tâches auxiliaires - fêtes, confection de matériel scolaire, organisations parapédagogiques - leur ont été ouvertes

dans la majorité des écoles, où, tout particulièrement, les comités de marraines jouissent de la faveur de la plupart des mères. Cependant, la majorité des tâches et des discussions touchant de plus ou moins loin à la pédagogie leur restent strictement fermées; certaines se sont même fait chasser des classes où elles aidaient les enseignantes, accusées d'espionnage au profit du quartier. En bref, la confiance n'est pas de mise chez les enseignantes et les parents constatent avec amertume que si elles se sont quelque peu "ouvertes" aux parents, c'est parce qu'on le leur a imposé. En fait, on commence même à se demander si l'école veut vraiment une *participation* des parents, ou si chacune des parties en cause dans les conflits scolaires - syndicats, régions, commissions scolaires, gouvernement - ne veut pas plutôt se les rallier pour servir leurs propres fins politiques: on "consulte" les parents, mais on ne retient que ce qui fait l'affaire. Bref, les plus actives dans l'école sont devenues impatientes de dépasser un droit trompeur à la parole, qui ne leur donne aucune voix au chapitre des décisions.

Qu'aura donc amené l'ouverture de l'école? De l'avis unanime, une école plus chaleureuse, où parents et enfants commencent à se sentir chez eux. Un dégonflement certain de l'anxiété et de l'hostilité des parents, qu'alimentait sa fermeture antérieure. Et en certains endroits, une admiration certaine pour le dévouement et la

patience des enseignantes et de la direction. Parallèlement, les plus actifs auront pris conscience de la force de pression qu'ils peuvent constituer sur l'échiquier scolaire, du cheminement qu'il leur reste à faire pour y occuper la place qui leur revient, et aussi de l'extrême difficulté de définir et défendre le bien des enfants dans un système devenu trop complexe.

ALN/mpl
17.11.1977

Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270704
Centre d'intérêt: 270

LaPerrière-Nguyên, Anne.

Les mères face à l'école en milieux populaires / Anne LaPerrière-Nguyên. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux, 1977.
iv, 197 p. ; 28 cm + document synthèse.

Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 370.193'09714/L311m Cote LC: LC/225.33/.Q3

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Attitude des parents *Opinion des parents *Relations parents-école *Comité de parents *Rôle des parents *Qualité de l'éducation *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Renouveau (Opération)

Identificateur(s) de sujet: *Ouverture de l'école

Résultats d'une recherche menée auprès des mères des élèves fréquentant les écoles des quartiers populaires couverts par les deux premières phases de l'Opération Renouveau de la CECM. L'étude, qui constitue le pendant à une première étude sur les perceptions des enseignants, (##La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles##, 1975), vise à établir quelles sont la perception et les attentes vis-à-vis de l'école primaire en milieux populaires, et quels types de contacts les parents souhaitent établir avec elle.

Les données présentées sont issues de l'analyse d'entrevues ouvertes, menées de juin 1975 à juin 1976 auprès de 89 mères choisies au hasard, à partir des listes d'écoles: 40 sont des personnes actives dans ou hors de l'école et 49 ne sont pas actives, ne prenant part à aucun comité ou groupe responsable. La méthode employée est celle de l'analyse qualitative qui cherche à décrire un éventail de réactions, tout en tenant compte du contexte, plutôt que de donner une estimation pondérée de diverses réactions.

L'école publique revêt pour les parents de milieu populaire une importance capitale, car elle constitue la seule chance pour leurs enfants de monter dans l'échelle sociale. Cependant les parents ne se reconnaissent plus dans l'école. Si elle est incontestablement devenue plus attrayante et moins autoritaire, elle semble cependant avoir perdu ses buts, sa "direction" et semble incapable d'intégrer les professeurs et les enfants autour d'un projet d'avenir. Selon les parents, les caractéristiques d'une bonne école peuvent se résumer ainsi: avant tout, une école sensible aux besoins et à la nature de l'enfant. Par ailleurs, l'ouverture de l'école a été accueillie avec joie par les parents, mais leur pouvoir s'y est révélé négligeable face à celui des enseignants et de tout le système scolaire.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8170279
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEES
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: jr

LES MERES FACE A L'ECOLE EN MILIEUX POPULAIRES

Anne Lafrenière-Royer

Division des services spéciaux
Service des écoles
Commission des écoles catholiques
de Montréal
Septembre 1977

E D U Q 8270704 B

LES MERES
FACE A L'ECOLE
EN MILIEUX POPULAIRES

Anne LaPerrière-Nguyên
Commission des écoles
catholiques de Montréal
Division des services spéciaux
Service des études

Septembre 1977

Nous tenons à remercier ici toutes les mères qui ont accepté de participer à cette recherche, en espérant que ce texte, s'il ne rend pas justice à leur verve, a bien su refléter leur pensée.

"Dans tout système où il y a des groupes hiérarchisés, les participants acceptent que le groupe le plus haut placé dans la hiérarchie ait le droit de définir comment sont les choses en réalité. Dans l'organigramme de n'importe quelle organisation (...) les flèches indiquant la direction que prend l'information pointent vers le haut, démontrant ainsi, du moins formellement, que ceux au sommet de la hiérarchie ont accès à une vision plus complète de ce qui se passe que n'importe qui d'autre. Les membres des groupes inférieurs n'auront qu'une information incomplète, et leur vision de la réalité sera en conséquence partielle et faussée. Ainsi, du point de vue d'un participant bien intégré au système, la version d'un haut placé mérite intrinsèquement d'être considérée comme le compte rendu le plus crédible sur le fonctionnement de l'organisation. Et, étant donné (...) que tout ce qui touche au rang ou au statut dans notre société regarde les bonnes moeurs, cette croyance a une qualité morale. Si nous sommes des membres respectables du groupe, nous sommes ainsi moralement tenus d'accepter la définition imposée à la réalité par tout groupe supérieur dans la hiérarchie, de préférence aux définitions données par les subordonnés."

Howard S. Becker:

"Whose Side Are We On?"

Les citations incluses dans ce rapport sont parfois condensées, par souci pour la présentation. Cependant, les étapes du raisonnement des personnes citées sont toujours reproduites au complet, et les termes employés - que nous avions soigneusement notés - sont toujours les leurs, sauf lorsque mis entre crochets [ ]: à ce moment, les termes sont de nous et résument la pensée du répondant. Lorsque certains raisonnements étaient partagés nous avons composé des séquences à partir de plusieurs entrevues, retenant pour chaque étape du raisonnement la formule qui l'exprimait le mieux.

Enfin, nous n'avons indiqué que nos répondantes étaient des "actives" ou des "non actives" que lorsque cette caractéristique amenait des différences de vue systématiques sur le sujet cité.

Pages

V LE VERDICT SUR L'ECOLE

5.1 Que vaut l'école d'aujourd'hui? 131

5.2 Le verdict sur l'école actuelle 136

5.3 Les facteurs de l'inefficacité de l'enseignement 152

5.4 Les solutions aux carences de l'école 161

CONCLUSION GENERALE 192

TABLE DES MATIERES

		Pages
I	PRESENTATION DE LA RECHERCHE	
1.1	Les buts et le contenu de la recherche	1
1.2	L'échantillonnage	5
1.3	L'orientation qualitative de la recherche	12
1.4	Le contexte de la cueillette des données	14
1.5	Une étude de perceptions	20
II	L'IMPORTANCE DE L'ECOLE EN MILIEUX POPULAIRES	
2.1	La situation stratégique de l'école publique en milieux populaires	22
2.2	Les attitudes face à la persévérance scolaire	27
III	L'ECOLE A CHANGE!	
3.1	Programmes, objectifs et structures	36
3.2	La salle de classe: organisation, approches pédagogique et disciplinaire	39
3.3	Les nouveau professeurs et la nouvelle profession d'enseignant	42
3.4	L'école et le marché du travail	45
3.5	Les enfants d'aujourd'hui	46
IV	LES PARENTS ENTRENT DANS L'ECOLE	
4.1	La légitimation et les buts de l'entrée des parents dans l'école	51
4.2	Les attitudes de départ des parties en présence	62
4.3	Les activités des parents dans l'école	106
4.4	Le contexte de la relation école/milieu: les rapports de forces	108
4.5	L'évolution des attitudes réciproques due à l'ouverture de l'école	127

CHAPITRE I

PRESENTATION DE LA RECHERCHE

1.1 LES BUTS ET LE CONTENU DE LA RECHERCHE

Le texte qui suit constitue le deuxième panneau de la recherche qui a été entreprise en septembre 1974 sur la relation école/milieu, dans le cadre de l'Opération Renouveau. Cette recherche s'inscrivait dans la suite d'une des préoccupations qui avaient inspiré les premières mesures de l'intervention en milieux socio-économiquement faibles, soit le rapprochement école/famille. Ce rapprochement, qui a peu rencontré la faveur des enseignantes[1] - sans doute à cause du peu d'emprise qu'elles s'attribuent sur la famille[2] - est cependant passé, après cinq ans d'intervention en milieux populaires, en tête de liste des préoccupations de l'Opération Renouveau. Un premier élément qui a poussé la recherche vers une évaluation du rapport actuel entre l'école et les milieux populaires a été la publication d'une masse impressionnante de données américaines qui concluaient à la prédominance de l'influence familiale sur toute variable du type "addition de ressources scolaires"

---

[1] Cf. L'analyse critique de l'Opération Renouveau, vol. 2. Résultats du questionnaire, Division des services spéciaux, C.E.C.M., 1975, p.25.

[2] Cf. Le rapport préliminaire sur La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, rapport préliminaire, C.E.C.M., pp. 48, 49, 50.

dans la détermination du succès scolaire de l'enfant[1]. L'orientation "compensatoire" de l'expérience québécoise en milieux populaires, largement inspirée des premières analyses américaines et axée essentiellement sur des mesures scolaires de soutien, s'est trouvée du même coup remise en question par cette "découverte". D'autre part, l'influence fructifiante que semblaient exercer sur la performance scolaire des enfants certaines tentatives montréalaises de rapprochement avec les parents[2] incitait à étudier de plus près les implications et apports d'une telle ouverture au milieu.

C'est dans ce contexte qu'une recherche sur la culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles et la culture des milieux populaires face à l'école a vu le jour. Le premier volet de cette recherche a porté sur la perception que les enseignantes des écoles "désignées" avaient de l'enseignement en milieux populaires et de l'ouverture au milieu d'une part et sur les aspects de fonctionnement et de la structure scolaire qui conditionnaient ces perceptions, d'autre part.

---

1 Nous faisons ici référence au rapport Coleman et aux vérifications nombreuses auxquelles il a donné lieu. J. S. Coleman et Al., Equality of Educational Opportunity, Washington, D. C., U. S. Government Printing Office, 1966. Voir aussi, dans la suite de ce rapport, Mostseller F. et Moynihan D.: On Equality of Educational Opportunity, N. Y., Vintage, 1972.

2 Se référer ici, entre autres, à l'expérience d'intégration des parents au niveau de la maternelle 4 ans, commencée en septembre 1970.

Le contenu de la recherche sur les perceptions des parents

Le deuxième volet de la recherche, que nous présentons dans ce rapport, porte sur les perceptions qu'ont les mères de milieux populaires de l'école, de ce qu'elle apporte et devrait apporter à leurs enfants, et de leurs relations avec elle. Nous avons axé la présentation du contenu de nos entrevues autour de deux grands thèmes: 1) la pédagogie, dont traitent les chapitres II (L'école a changé) et V (Le verdict sur l'école) et 2) les parents face à l'école, dont traitent les chapitres III (L'importance de l'école) et IV (Les parents entrent dans l'école). La distinction entre ces deux grands thèmes, notons-le bien, n'a pour but que de faire ressortir l'objet d'étude premier de notre recherche: la relation école/milieu. Toutefois, dans le vécu des parents, ces deux thèmes ne font qu'un: la préoccupation des parents pour l'école est essentiellement axée sur la pédagogie et l'ouverture de l'école au milieu et ne devient un sujet de préoccupation que dans la mesure où on y voit un moyen de rapprocher la pédagogie de l'enfant et de faire pression pour qu'un minimum de qualité soit assuré à l'enseignement.

Au chapitre de la pédagogie, les thèmes que nous avons pu saturer[1] concernent le contenu et les buts de l'enseignement, l'approche

---

[1] En ce qui concerne la méthodologie de la démarche qualitative et le principe de saturation, se référer à l'exposé méthodologique du rapport sur La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, op. cit. pp. 6 à 16.

pédagogique et la relation maître-élève (chapitres II et V): ces trois thèmes s'articulent essentiellement autour d'une vision de l'enfant finement articulée et largement partagée par nos répondants. Ils regroupent un ensemble de données particulièrement constantes, quelles que soient les caractéristiques des mères répondantes. Notons que dans le traitement de ces thèmes, les mères s'arrêtent longuement sur les retombées qu'ont les fonctionnements administratif et syndical actuels sur la qualité du personnel enseignant et de la pédagogie.

Au chapitre de l'ouverture de l'école, l'analyse se révèle beaucoup plus délicate - d'abord parce que la situation a évolué plus rapidement sur ce plan ces dernières années, puis parce que les écoles et les milieux sont assez diversifiés quant à leur degré d'ouverture -; à ce chapitre, nous avons pu saturer l'étude du *contexte* de cette ouverture, d'abord par l'analyse de l'importance rattachée à l'école (ch. II) puis par la description des attitudes de départ dans la relation parents-maîtres (ch. IV) et enfin, en termes de statut et pouvoirs réciproques des interlocuteurs en présence (ch. IV). D'autre part, nous avons pu cerner l'évolution des attitudes d'intervention dans la chose scolaire ainsi que les débats suscités par la nature des interventions parentales existantes, tant chez les parents participants que chez les simples témoins de cette participation. Enfin, sur un plan plus global, nous avons retrouvé des constantes dans la légitimation et les finalités que l'on rattache à l'ouverture de l'école sur le milieu.

1.2 L'ECHANTILLONNAGE

1.2.1 La stratification

Une enquête auprès des mères

La première caractérisation importante de notre échantillon est qu'il ne regroupe que des mères de milieux populaires ayant des enfants à l'école élémentaire. Ceci est dû principalement au fait qu'il nous aurait été très difficile de rejoindre les pères, à cause de leurs horaires irréguliers. Si c'est la mère qui, dans tous les foyers contactés, a la haute main sur l'éducation des enfants - au niveau élémentaire particulièrement - il n'en reste pas moins que l'attitude du père face à l'école risque d'être tout aussi déterminante et orientée de façon assez différente, étant donné, entre autres, les écarts de scolarité que l'on semble retrouver assez souvent entre l'éducation de la mère et celle du père en milieux ouvrier et prolétaire.

Cette lacune que constitue l'absence des pères dans notre échantillon, nous avons essayé de la combler quelque peu en demandant aux mères quelles étaient les attitudes de leurs maris face aux divers aspects de la vie scolaire de leurs enfants. Quoique nous n'ayons pas recueilli assez de données sur le sujet pour former un chapitre distinct, nous pouvons, toutefois, souligner que les pères s'attachent

surtout à l'éducation au secondaire, attendant des résultats concrets de l'école et réagissant beaucoup plus violemment aux problèmes scolaires. En fait, grand nombre de mères évitent de parler des problèmes scolaires à leurs maris, de peur qu'ils ne se mettent trop en colère contre les enfants ou l'école.

La stratification de l'échantillon selon "l'activité" des parents

Au point de départ de notre recherche, nous avons distingué trois sous-groupes de mères qui, croyions-nous, pouvaient avoir développé des conceptions et une relation à l'école bien différentes:[1] 1) les parents "actifs dans l'école", c'est-à-dire collaborant à l'organisation d'activités dans l'école ou y participant régulièrement et activement (c'est-à-dire, en faisant plus qu'écouter ou observer); 2) les parents "actifs hors l'école", c'est-à-dire ceux dont le champ d'activité se situait surtout en dehors de l'école: membres actifs de comités de citoyens de toutes sortes, d'organisations paroissiales, etc., ...; et enfin 3) les parents "non actifs", regroupant les mères ne prenant part à aucune de ces activités à un seuil minimal de responsabilité.

---

[1] Voir l'annexe I pour un compte rendu sur les autres caractéristiques des mères systématiquement relevées.

Cette distinction a été éclairante, surtout en ce qui concerne la dichotomie actifs/non-actifs, les "actifs" étant généralement beaucoup plus volontaristes ("Avec de la volonté, on réussit"), et ayant un arsenal de stratégies beaucoup plus développé pour parer aux mauvaises surprises que les "non-actifs"[1]. La différence entre actifs dans l'école et actifs hors l'école s'est révélée pour sa part assez ténue: souvent, une même personne avait déjà pris part aux deux types d'activités; les actives hors l'école se distinguaient cependant par leur mise en perspective de l'école, qui ne constitue qu'un élément de leur champ d'action sociale.

Les "actifs" et "non-actifs" ne se distinguent pas tant par leur conception de l'éducation et de l'école - étonnamment semblable chez tous les groupes concernés - que par leur façon d'aborder la chose

---

[1] Ce terme ne s'applique en fait qu'à une dimension de la vie des mères - leur participation à des groupes organisés - et ne désigne nullement un ensemble de mères apathiques ou résignées. En fait, cette étiquette regroupe une grande "variété" de mères en ce qui concerne en particulier leurs réactions face à l'école: certaines suivent de près le travail de leurs enfants et essaient, par tous les moyens, d'y aider; d'autres se préoccupent peu de l'école, estiment que tout y va à leur satisfaction; ou bien, débordées par leur travail de maison ou leur emploi à l'extérieur, doivent s'en tenir aux interventions d'urgence; enfin, un dernier groupe est plus ou moins en révolte contre l'école, se regimbant chaque fois que la goutte d'eau fait déborder le vase.

Le groupe "actif" est pour sa part beaucoup plus homogène dans ses réactions face à l'école, sans doute parce que les tendances individuelles, diverses au départ, y sont canalisées vers une action immédiate et calculée par la raison d'être même du groupe.

scolaire et d'y intervenir: alors que les parents actifs abordent assez froidement les problèmes scolaires par rapport auxquels ils ont établi une distance sécuritaire, les parents non actifs les vivent personnellement et se sentent directement attaqués par eux, lors même qu'ils jugent que le malfonctionnement de l'école les crée dans une bonne mesure. Les parents "actifs" interviennent plus souvent auprès des autorités scolaires dès que pointe un problème et le font par étapes et de façon suivie; les "non-actifs" pour leur part, interviennent généralement beaucoup moins, souvent beaucoup plus tard, et sous forme de protestation plus que de stratégie calculée:[1] plutôt que d'essayer de faire jouer en faveur de leur cause tous les *mécanismes*

---

[1] En fait, il faut bien noter que, lorsque nous caractérisons les mères "actives" et "non actives", nous ne faisons qu'exprimer des tendances prédominantes chez chacun des groupes, qui sont déterminées, entre autres, par les conditions objectives qu'ils vivent: le fait même qu'une mère soit "active" implique qu'elle s'est réservé du temps pour étudier certains problèmes et qu'elle se familiarise constamment avec les règles de l'action (ou de la guerilla!) institutionnelle (groupes, structures, fonctionnements, etc., ...): conséquemment, elle se servira spontanément de ses connaissances lorsqu'il y aura problème à résoudre. Ces conditions facilitatrices n'existant pas chez les "non-actives", il est normal que chez elles, l'aspect stratégique soit moins développé et souvent laissé au hasard.

Une observation sur les "anciennes actives" semble d'ailleurs confirmer l'importance de l'influence qu'exerce la participation active dans quelque organisme sur la façon d'aborder et de solutionner un problème: ces "anciennes", que retiennent maintenant chez elles une tâche familiale accrue, la maladie d'un parent, la fatigue d'un emploi à l'extérieur ou quelque autre raison, reviennent plus ou moins aux façons d'intervenir caractéristiques des "non-actives", une fois sorties du circuit.

administratifs ou de pression possibles comme le font les "actifs", ils s'attaquent plutôt à la justesse du *contenu* de leurs réclamations pour faire pencher la balance en leur faveur et réclament de l'école qu'elle fasse son *devoir*, "la part qui lui revient", pour régler les problèmes auxquels elle a contribué.

Jusqu'à quel point la dichotomie "actives" - "non-actives" reflète-t-elle la stratification réelle du quartier face à l'école?

Comme nous le notions, la dichotomie "actives - non-actives" s'est révélée éclairante surtout dans l'analyse des attitudes d'intervention des parents face à un problème. Elle éclaire peu, par contre, les attitudes fondamentales des parents face à l'école, étant donné que le groupe "non-actif" regroupe une trop grande variété de parents. Enfin, sa limite la plus importante est sans doute qu'elle n'aide pas à identifier les grands courants d'opinion sur l'école dans le quartier, étant donné que les parents "actifs" ne semblent souvent exercer, de leur propre aveu, qu'une minime influence sur la population. En fait, on peut même, dans certains cas, assimiler les "actifs" à ceux qu'Alinsky[1] nomme les "half-natives", en ce sens que leurs aspirations

---

[1] Saul D. Alinsky est un animateur communautaire dont les analyses et méthodes ont fait école aux Etats-Unis. En ce qui concerne le point spécifique auquel nous faisons ici référence, voir le chapitre sur le "Native Leadership" in Reveille for Radicals, pp. 67 à 75 incl.

et leur tremplin d'action se situent en partie *en dehors* de la communauté, à laquelle ils ne s'identifient pas sans réserves.

Le court temps qui nous était alloué pour notre recherche ne permettant pas de retracer les leaders locaux ayant audience dans la communauté, notre approche a dû se passer de cet atout précieux. Il s'est toutefois révélé, après un choix de répondants "au hasard" (au sens statistique) à partir des listes d'écoles, qu'il existe de fait une étonnante homogénéité dans l'*identification* des problèmes scolaires et de leurs *sources*. C'est au niveau du démarrage, du détail et du ton des entrevues que notre "extériorité" au quartier nous a nui. De même, notre étude a dû s'en tenir à la *description* parentale des problèmes scolaires n'effleurant que très peu leurs *réactions émotives* à ces problèmes, pour recevoir surtout leurs réactions "rationalisées": un handicap qu'encore ici, une "bénédiction" des leaders locaux nous aurait évité.

1.2.2 Les parents rejoints, par quartier et niveau d'activité

Notre recherche auprès des parents s'est concentrée dans les paroisses desservies par les écoles de phases 1 et 2 de l'Opération Renouveau, qui avaient servi dans l'échantillon pour notre recherche sur la culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles. Nous avons, cependant, éliminé quelques paroisses dans la présente étude étant donnée la taille beaucoup plus grosse de la population "parentale".

Nous avons interviewé quatre-vingt-neuf (89) individus, répartis comme suit: quarante (40) individus actifs, dont sept (7) actifs hors l'école, trente (30) actifs dans l'école et trois (3) actifs dans et hors l'école; vingt (20) de ces quarante-trois (43) individus ont été interviewés en groupes (quatre (4) groupes de quatre (4) à six (6) personnes): à noter que ce sont tous des groupes actifs dans l'école. Les non-actifs, au nombre de quarante-neuf (49), n'ont pas été interviewés en groupe étant donné l'énorme difficulté de les réunir.

Par quartier, les individus se répartissent comme suit: Pointe-Saint-Charles, dix-huit (18) individus, dont huit (8) actifs dans l'école et deux (2) actifs hors l'école; Petite bourgogne, dix-sept (17) individus, dont trois (3) actifs dans et hors l'école et un (1) actif dans l'école seulement; Saint-Henri, quinze (15) individus, dont six (6) actifs dans l'école et un (1) hors l'école; Centre-Sud, seize (16) individus dont sept (7) actifs dans l'école et deux (2) actifs hors l'école; Mile-End, seize (16) individus, dont huit (8) actifs dans l'école et deux (2) actifs hors l'école. Il est à noter qu'étant donné la population de chacun de ces quartiers, l'ouest de la ville est sur-représenté et le Centre-Sud, sous-représenté. De même, les actifs, qui ont une vue plus articulée de l'école sont sur-représentés. Toutefois, étant donné l'homogénéité des problèmes exposés et la nature qualitative de la recherche, ces disproportions ne représentent pas un handicap significatif dans les sujets traités, au niveau de généralité où nous les analyserons.

1.3 L'ORIENTATION QUALITATIVE ET LE CONTEXTE "SOCIAL" DE LA RECHERCHE

1.3.1 Ce que va chercher l'analyse qualitative

Nous ne reprendrons pas ici dans le détail l'évaluation des apports de la méthode qualitative par rapport à la méthodologie quantitative, dont nous avons fait état dans notre premier compte rendu de recherche sur les perceptions des enseignantes. Plutôt, nous nous contenterons de souligner quelques points permettant d'éclairer le sens de nos données.

Tout d'abord, soulignons que notre recherche auprès des parents n'a pas pour objet de donner une estimation pondérée des diverses réactions face à l'école et de leur force relative. Plutôt, elle se propose de décrire l'éventail de réactions auxquelles l'école donne naissance et leurs dynamismes d'intégration respectifs. Ce qu'une approche qualitative permet en particulier de faire ressortir, ce sont les dynamismes à travers lesquels les événements, les attitudes et les réactions des parties en présence interagissent, à la faveur d'une structure donnée. Les données deviennent qualitativement d'autant plus valides qu'elles présentent une intégration plus riche - qui englobe et explique plus de facettes de la réalité - s'appuient sur des faits plus inventoriés et ont des assises plus généralisées (par exemple, dans le système scolaire, la condition des socio-

économiquement faibles ou la simple condition de parent).

1.3.2 Importance et analyse du contexte "social" de la recherche

Notons, d'autre part, que l'approche qualitative, grâce à sa souplesse, permet d'évaluer d'assez près la validité de l'information reçue car elle permet d'analyser systématiquement le contexte dans lequel elle est donnée. En effet, l'approche qualitative enregistre soigneusement les réticences des répondants, les buts que poursuivent leurs réponses, la solidité relative de leurs analyses et leurs fondements, et enfin, l'orientation qu'imposent à leurs réponses le statut et le rôle qu'ils s'adjugent face à l'interviewer ainsi que le statut, le rôle et le pouvoir qu'ils lui attribuent. Toutes ces qualifications à apporter à l'information reçue sont trop souvent négligées, alors même que leur analyse systématique est essentielle à une juste pondération des données recueillies.

1.4 LE CONTEXTE DE LA CUEILLETTE DES DONNEES

1.4.1 "J'ai rien à dire contre l'école"

Le premier obstacle auquel nous avons eu à faire face dans la cueillette de nos données a été l'extrême réticence et parfois le refus des parents non actifs à parler sur l'école, lequel se traduisait chez les actifs par une extrême prudence dans le choix des sujets et des mots. Cette réticence, nous avons pu l'analyser sous deux aspects: 1) que signifie pour les parents le fait de parler sur l'école? et 2) dans quel contexte la relation avec un interviewer de la C.E.C.M. s'inscrit-elle? ou en d'autres mots, comment les parents perçoivent-ils la portée de leurs paroles et leur retombée possible, les avantages ou désavantages qu'eux ou leurs enfants pourraient en retirer?

1. Parler sur l'école, ça signifie quoi?

Qu'on demande aux parents de parler sur l'école, c'est une chose nouvelle; et ceci est particulièrement vrai des parents qui n'ont jamais été membres actifs de quelque comité. La première réaction en est d'abord une de surprise, parfois de repli: "J'ai rien à dire sur l'école" ou de défense: "J'ai rien à dire contre l'école".

Une première hésitation vient de la complexité même du problème à aborder:

> "Qu'est-ce que vous voulez que je vous dise sur l'école: je suis pas pédagogue moi. Et puis tout chang[e] sans arrêt; même les professeurs s'y retrou[vent] pas: comment voulez-vous qu'on s'y retrouve, nous?".
>
> (non-active)

D'autre part, et particulièrement chez les parents non actifs, parler de l'école revient souvent à parler directement du fonctionnement de leurs enfants, de leurs espoirs de parents, de leurs fiertés ou de leurs déceptions. Le sujet est intime. Par un étrange raccourci, parler "pour" l'école vient à impliquer que leur enfant y réussit. Parler "contre", c'est impliquer le contraire:

> "J'ai rien à dire sur l'école. Rien. Mon enfant, y va bien. L'école est bien correcte. J'ai pas de trouble, puis je suis pas d'accord avec ceux-là qui en font!".
>
> (non-active)

En troisième lieu, pour la majorité des non-actives rencontrées, la parole est intimement reliée à l'action. On répugne à parler pour parler. Si tout va bien à l'école, et si l'on ne souhaite aucun changement urgent "on n'a rien à dire sur l'école". De même, si les problèmes scolaires ne dépassent pas un certain seuil de tolérance, on se tait. Ce seuil de tolérance, notons-le, peut cependant aller très haut, d'autant plus haut que l'on se sent incompétent ou impuissant à agir.

N'étant pas instruit, peut-on vraiment prétendre juger l'école?

> "Evidemment, j'ai pas beaucoup d'instruction, puis c'est sûr qu'il y a bien des choses que je comprends pas..."

D'autre part, lorsque les enfants ne réussissent pas, ou même qu'on estime qu'ils sont traités injustement ou humiliés, ils ne font souvent que répéter une expérience que les parents eux-mêmes ont bien connue, et pas seulement à l'école. Devant leur impuissance à briser un cercle qu'ils ne savent que trop solide, les parents choisissent souvent la solution sage: ne pas faire de trouble, endurer et se taire: pourquoi parler quand parler ne donne rien? Pourquoi perdre une énergie précieuse quand les problèmes abondent?

> "J'y vais plus à l'école. Ca donne rien et j'ai assez de problèmes comme ça. La directrice, c'est une face de bois... Elle nous envoie pas chier, mais on voit qu'elle le pense."
>
> (non-active)

> "Ca va pas trop pire, mon gars, à l'école, pis j'ai pas envie de faire du trouble à l'école. J'ai rien à dire."
>
> (non-active)

> "C'est difficile de dire quelque chose des professeurs quand on sait qu'on peut rien faire. Par exemple, mon petit gars (au secondaire), le professeur l'a battu. Je lui ai dit (reproché), une fois, au professeur: le lendemain, il a rebattu mon gars, encore. Alors, c'est son père qui y est allé. Puis tous les deux, on est allé voir

le directeur. Maintenant, il bat plus mon gars, le professeur, mais il le niaise sans arrêt: il le (ridiculise), lui met des zéros sans arrêt et le fait toujours copier. Qu'est-ce que vous voulez: j'ai dit à mon gars: prends ton mal en patience, copie, pis fais-toi remarquer le moins possible."

Le cas des parents actifs est quelque peu différent, en ce que ces derniers ont pris l'habitude de s'exprimer publiquement sur divers problèmes et de prendre une certaine distance par rapport à eux. Certes, - sauf pour une très petite minorité qui pense en termes de collectivité - le cas de leurs enfants reste prédominant: mais ils ont appris à l'exprimer de biais et plus froidement, ce qui est moins risqué:

"L'an passé, j'ai tout essayé pour faire comprendre à son professeur que ma fille, il fallait pas la prendre comme elle le faisait: ça marcherait jamais. Toutes les semaines presque, j'y suis retournée, en espérant qu'elle comprendrait..."

"Cette année, on veut travailler à rendre les professeurs moins "professeurs"; il va falloir s'y prendre finement, pas de front, elles se vexent et ça donne rien." .

(actives dans l'école)

D'autre part, ils ressentent moins la nécessité d'une action à vue pour se motiver à parler, ayant pris l'habitude de bâtir patiemment les solutions à leurs problèmes et d'appréhender les limites

comme les apports de chaque type d'action, la parole constituant ici un de ces types d'action:

> "Il faut prendre ça de loin, se retenir pis être hypocrite un peu, parce que ça peut tourner pire si on fait pas attention. Il faut bien de la patience pour travailler dans les comités d'école, parce que ça change pas vite!".
>
> (actives dans l'école)

2. *La position des parents face à la C.E.C.M.: l'école comme système d'otages.*

Par-delà la signification que prend pour eux le fait de parler sur l'école, la position fragile des parents dans l'école et l'impossibilité pour eux d'y contrôler de quelque façon le sort de leurs enfants créent des risques sérieux à prendre parole sur l'école. A tout moment, ce qu'ils ont dit ne peut-il pas retomber sur la tête de leurs enfants et hypothéquer la seule chance qu'ils ont de se frayer un bel avenir? Ce calcul a été présent très nettement chez toutes nos répondantes, actives ou non, et souvent ouvertement exprimé.

> "Chaque fois qu'un parent parle, l'enfant l'attrape le lendemain."

A cette position inconfortable s'ajoute chez la majorité - active comme non active - la connaissance durement acquise que les

changements dans la structure scolaire risquent d'être partiels et lents à venir, laissant entre-temps les enfants pâtir des indiscrétions commises:

> "Le temps que ça change, nos enfants seront même plus là, et pis ils auront eu une étiquette dans le dos tout ce temps-là comme quoi leur mère était une grande hafssable.".

1.4.2 Et pourtant, ils parlent!

Malgré ces freins sérieux, les parents n'en sont pas moins venus, dans la majorité des cas, à accepter de parler sur l'école. Certains facteurs, encore ici, peuvent expliquer en partie cet acquiescement. Tout d'abord, la considération dont la C.E.C.M. témoignait à leur endroit en demandant leur opinion était invitante, d'autant plus qu'elle avait des chances d'être sincères: des démonstrations assez récentes, dans bien des quartiers, de la force de pression de groupes de parents auprès du système scolaire pour régler des cas bien spécifiques et l'ouverture nouvelle de plusieurs écoles à la curiosité, aux questions et aux doléances des parents apportaient certaines garanties de bonne foi[1].

---

[1] Pour un compte rendu sur d'autres variables contextuelles qui nous ont paru éclairantes dans le cadre de cette recherche, ainsi que pour une description de l'organisation, la présentation et le déroulement des entrevues, voir l'appendice méthodologique en ANNEXE à ce rapport.

1.5 UNE ETUDE DE PERCEPTIONS

Avant d'entrer dans l'exposé proprement dit sur nos données de recherche, nous tenons à préciser ici que, comme dans le cas de notre étude sur La culture de l'école face au milieu, il s'agit ici d'une étude objective de *perceptions* et non d'une analyse de faits objectifs, ce qui aurait nécessité une confrontation systématique des perceptions des diverses parties impliquées entre elles, et de ces perceptions avec les faits observables et vérifiables. Ceci, il va sans dire, est un travail de plusieurs années, pour une équipe de chercheurs. Nous nous en sommes donc tenue à l'analyse systématique des *perceptions* qu'ont de l'école les mères en milieux populaires, soulignant à l'occasion les points où elles rejoignent celles des enseignantes.

CHAPITRE II

L'IMPORTANCE DE L'ECOLE

EN MILIEUX POPULAIRES

"J'ai eu sept garçons, puis ils ont tous mal reviré. Si des voyous, dans la rue, étaient capables de les entraîner, comment se fait-il qu'à l'école, les professeurs, qui sont des "gentlemen", aient pas su les retenir?"

L'hésitation et l'anxiété que manifestent la majorité des parents à parler de l'école peuvent être encore mieux comprises à la lumière de l'importance et de la signification qu'ils donnent à l'école dans la vie de leurs enfants. En effet, s'ils jugeaient l'école sans importance ou sans influence aucune sur leurs enfants, pourquoi mettraient-ils tant de soin, tant de crainte ou tant d'émotion à en parler?

On a généralement traité avec assez de légèreté les attitudes qu'affichent les parents de milieux populaires face à l'école. Plus précisément, on a déduit assez simplement de la piètre performance de l'école en milieux socio-économiquement faibles qu'elle n'avait aux yeux des familles aucun prestige. Dans le même sens, parce que les familles de milieux populaires ne montraient pas certaines attitudes, habitudes de vie ou certains comportements - verbaux et autres - que l'on juge nécessaires à une bonne intégration scolaire, on a conclu rapidement à leur indifférence face à l'école[1]. Enfin, on a pris "à la lettre" l'indifférence ou le rejet qu'affichaient parfois pour l'école ceux qui en avaient été très tôt exclus, pour des raisons "scolaires" ou économiques, et dont elle excluait aujourd'hui les enfants. On a considéré ce rejet de façon ponctuelle et statique,

---

[1] Cf. entre autres, le rapport sur La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, op. cit.

sans essayer d'en voir le contexte ou le cheminement: qu'est-ce qu'il signifiait au juste, quelles attitudes le précédaient, comment il avait émergé et s'était peu à peu consolidé.

Les données qualitatives que nous avons recueillies nous ont permis d'éclairer quelque peu ces aspects, au fur et à mesure qu'émergeaient de nos conversations avec les mères le rôle qu'elles donnaient à l'école, la position dans laquelle elles se percevaient face à l'école et l'enchaînement de leurs réactions tout au long du déroulement de la carrière scolaire de leurs enfants.

2.1 LA SITUATION STRATEGIQUE DE L'ECOLE PUBLIQUE EN MILIEUX POPULAIRES

L'importance de l'école pour les parents de milieux populaires transparaît à travers deux caractéristiques omniprésentes dans nos entrevues: tout d'abord, l'intensité de l'émotion avec laquelle on parle de l'école; la reconnaissance, l'angoisse, l'espoir ou la révolte des parents sont dits sur le ton pressant de ceux pour qui l'efficacité actuelle de l'école publique pèse lourd sur l'avenir de leurs enfants.

L'importance de l'école tient d'abord à sa situation stratégique en milieux populaires:

> "Si l'école leur apprend rien, où est-ce qu'ils pourraient apprendre? Qu'est-ce qu'ils vont devenir dans la vie? A part l'école, y a rien.

Si les enfants trouvent pas de métier après, tout ce qu'on peut faire, c'est de les garder chez nous.".

"J'en ai seulement un qui a fait sa lle année. Aujourd'hui, sans lle, en dehors de chauffer un bicycle de grocerie, qu'est-ce qu'ils peuvent faire?...".

L'école publique, c'est avant tout pour les mères l'institution qui détermine la place qu'occuperont leurs enfants sur le marché du travail. Et pour l'écrasante majorité qui ne peut se payer le luxe des écoles privées, elle représente la seule chance d'ascension sociale pour leurs enfants. Elle leur paraît d'autant plus essentielle que n'ayant elles-mêmes bénéficié que très peu des services éducationnels, elles se retrouvent particulièrement démunies pour initier leurs enfants aux savoirs que la société juge essentiels aux postes plus rémunérés:

"Moi, j'ai pas beaucoup d'instruction; puis les méthodes ont tellement changé qu'on peut plus aider nos enfants.".

Si la majorité des parents rencontrés se jugent inaptes à guider pédagogiquement leurs enfants, souvent, ils n'en ménagent pas moins leurs efforts sous d'autres aspects, qu'ils jugent de leur ressort:

"J'ai eu onze enfants. J'ai fait ma part: tous les jours, je les ai envoyés à l'école, qu'ils

l'aiment ou pas. Je les chicanais pour les maîtresses. Je travaillais jusqu'à deux heures du matin pour eux autres, j'avais des maux de tête épouvantables. Mon mari et moi, on voulait qu'ils réussissent: on nous appelait des "perfectionnistes". Mais les enfants ont mal reviré. Ça a rendu mon mari malade.".

Cette situation de totale dépendance des parents face à l'école en fait ses observateurs les plus assidus:

"Il faut voir soi-même à son affaire, parce qu'ils nous avertissent pas des problèmes. Je lui ai demandé souvent à la maîtresse cette année si ma fille allait bien, pis elle m'a toujours dit oui... jusqu'en mai: là, elle me dit qu'il faut que ma fille aille en classe spéciale!"

les supporters enthousiastes de ses succès:

"L'école ici est fantastique. Les gens déménagent pas juste à cause de l'école. On a des professeurs en or, toujours prêts à nous expliquer les choses!"

et les juges sévères de ses échecs:

"Finalement, ce qui est attristant, c'est que tu te rends compte que tes enfants, ils servent de "cobayes". C'est pas drôle pour les parents parce que nous, on aimerait que nos enfants aient un idéal et prennent le droit chemin. Puis, quand tu vois ton enfant que t'as essayé d'élever s'en aller au secondaire, tu te dis: - ça y est, c'est fini, son avenir: tout ce qu'il va apprendre maintenant, c'est d'être un sauvage.".

Cette dépendance totale jette, d'autre part, un nouvel éclairage sur l'indifférence, le cynisme ou le rejet que l'on rencontre chez certains: replacées dans ce contexte, ces attitudes apparaissent comme fondamentalement défensives: elles ont pour but de parer à la déception et à l'humiliation que constituent pour les parents le rejet et l'échec probable de leur(s) enfant(s):

> "On voulait que nos enfants réussissent, mais ils ont mal reviré... On les a trop énervés à leur crier après... Aujourd'hui, je crie pus. Je les laisse faire... S'ils réussissent ou pas, finalement, c'est une question de luck."
>
> (non-active)

> "Si j'étais pas obligée de le faire, je l'enverrais pas à l'école, ma petite. Ils rient d'elle tout le temps (enfants et maîtresses); elle revient toujours en braillant; ça fait juste l'énerver, l'école.".
>
> (non-active)

En fait, ce qu'il faut d'abord retenir dans une analyse des attitudes des parents de milieux populaires face à l'école, c'est leur situation de départ tout à fait différente de celle des classes moyennes. Alors que ces dernières entrent de plain-pied à l'école, assurées du succès qu'y rencontreront leurs enfants, les parents de milieux populaires y arrivent sur la défensive, après une expérience scolaire écourtée par l'échec ou par les nécessités

économiques. Ils sont donc, au départ, beaucoup plus vulnérables face aux déceptions ou aux remontrances qui pourraient leur venir de l'école; ils doivent conséquemment se bâtir une psychologie pour y faire face.

D'autre part, la difficulté de communiquer avec les enseignantes[1], lorsque surgissent des problèmes, ne vient qu'augmenter la probabilité de ces réactions de retrait chez les parents: en dehors du dialogue, c'est en effet la seule sortie possible:

> "Mais maintenant, je m'en fais pus. Ça donne rien, ils veulent rien comprendre à l'école. C'est toujours eux autres qui ont raison; toi, tu les connais pas tes petits, même si tu les élèves depuis des années.".
>
> (non-active)

---

[1] Voir en particulier le chapitre IV où nous traitons en détail des relations parents/maîtres.

2.2 LES ATTITUDES FACE A LA PERSEVERANCE SCOLAIRE

Quoique l'importance accordée au départ à l'école soit sensiblement la même chez toutes nos répondantes, elles se caractérisent différemment lorsqu'on en vient à étudier plus spécifiquement quel type d'encouragement elles donnent à la persévérance scolaire chez leurs enfants. Yvon Lefebvre, dans une étude récente[1], développait une typologie sommaire, distinguant trois types d'attitudes face à l'école en milieux populaires:

> L'ouvrier stable a plutôt tendance à espérer en l'avenir par l'école en pensant conquérir l'autonomie à partir de l'accession à la culture des autres tout en exprimant dans ses pratiques quotidiennes la valeur du travail manuel, de la production artisanale, de l'esprit pratique et de l'expérience de la vie aux dépens de l'instruction. Le pauvre, lui, se définit comme tel, à partir d'un rapport de dépendance sociale et culturelle relativement à une société donnée qui l'empêche de vivre au rythme de sa société. Le pauvre est privé culturellement et économiquement, mais il aspire et veut partager les valeurs de la culture dominante, même s'il perçoit que ses chances sont très minces d'y parvenir. Il se sent beacuoup plus en marge que l'ouvrier stable,

---

[1] Voir Yvon Lefebvre: "Attitudes et capacités psychopédagogiques des enseignantes" tiré de Education et développement, M.E.Q., avril 1975, pp. 127 à 238.

mais il continue à espérer en l'école en affirmant "qu'il voudrait que ses enfants continuent longtemps à l'école, s'il en a les moyens". Sachant très bien qu'il ne les a pas en termes économiques et culturels, il se résignera facilement à l'échec de ses enfants et les retirera dès qu'il pourra, "pour permettre aux plus jeunes de réussir...!" Ses représentations de la culture manifestent un plus grand écart, une plus grande contradiction que chez l'ouvrier entre le sens culturel imposé et la pratique quotidienne de l'instabilité, de la privation et de la marginalité. Par contre, le miséreux accepte beaucoup plus sa pauvreté et sa marginalité relativement à la culture. Il se perçoit comme absolument déclassé et n'envisage pas de changer sa situation à partir d'une institution légitime comme l'école. L'instruction, le bon parler, les bonnes manières, la discipline, l'ordre scolaire... ne font pas partie de ses besoins. Il perçoit l'école comme une obligation, une zone de conflit, d'opposition et n'aspire qu'à retirer ses enfants de "l'école des autres".

Cette catégorisation correspond de près à l'éventail d'attitudes face à l'éducation scolaire de leurs enfants que nous avons rencontrées chez nos répondantes, à cette différence près que nos données partielles sur le statut socio-économique des familles ne nous permettent pas d'y relier systématiquement les attitudes citées.

Un premier groupe de mères considère qu'il va de soi que leurs enfants, bon gré mal gré, aillent "jusqu'au bout" de leur cours. C'est un règlement clairement établi dans la maison et les mères sont prêtes

à y investir le temps (à la maison) et à faire les démarches nécessaires (à l'école) au cas où un problème surgirait en cours de route; elles verront souvent à ce que leur(s) enfant(s) reçoive(nt) la meilleure part du système scolaire: choix du professeur, du type de voie, choix de l'école, etc., ...:

> "Ma fille avait besoin de rattrapage: elle avait des devoirs supplémentaires mais elle ne voulait pas les faire... J'ai tenu mon bout, des fois je suis restée debout jusqu'à onze heures, mais au bout de deux semaines, ma fille, elle pouvait suivre. Des fois, il s'agit d'être ferme une fois pour (éviter) qu'ils prennent une mauvaise pente pour des années."
>
> (ancienne active)

> "Je voulais faire remettre mon petit dans la classe spéciale, où il y avait beaucoup moins d'enfants: je trouvais ça mieux pour lui. On l'avait remis au régulier et il était toujours à la queue: ça le décourageait, alors qu'il avait fait bien du progrès dans l'autre classe, l'an passé, et qu'il aimait sa maîtresse. Ils ne voulaient pas. Alors, j'ai demandé à mon médecin de me faire un papier, puis ça a marché. Si je peux trouver une école privée, l'année prochaine, pour son secondaire, je crois qu'il pourra au moins avoir une 9e ou une 10e, malgré ses difficultés.".
>
> (active hors l'école)

Un deuxième groupe de mères se réjouira de l'intérêt de leurs enfants pour l'école, ou de leur désir de pousser leur éducation. Mais pour elles, c'est l'enfant d'abord qui doit décider de la voie qu'il suivra; s'il choisit de persévérer, elles en seront fières; si par contre, il juge l'école trop onéreuse, elles se plieront à leur choix, argumenteront parfois sur la justesse de leur décision, mais leur en laisseront l'entière responsabilité en dernière instance:

> "Ma fille s'est mise à sortir avec un garçon qui a 18 ans et puis moi, j'aimerais bien qu'elle s'en aille à la polyvalente pour finir son cours de secrétaire: ça lui prendrait juste un an. Mais lui veut pas, il veut se marier tout de suite. Puis la petite a décidé qu'elle le ferait plus son cours, qu'elle n'aimait plus cela l'école. Ben, ça j'aime pas bien ça, elle a toujours bien réussi puis maintenant, depuis qu'elle sort avec, elle ne veut pas continuer. Elle manque l'école; comme cet après-midi, elle est dans la maison et puis elle m'a dit: "Ecoute maman, si tu me forces à aller à l'école, j'vais aller chez une autre fille pour passer l'après-midi". Alors, qu'est-ce que vous voulez faire? J'ai dit: "Reste ici, manque l'école!". J'ai dit au p'tit gars: "T'es ben fou, tu sais, parce que si tu la maries et qu'elle n'a pas de métier, ensuite, si jamais il t'arrive quelque chose, tu es mal pris. Elle ne pourra pas aller travailler; alors penses-y un peu, sois donc un peu fin, laisse-la finir son cours; comme ça, si jamais il t'arrive une bad luck, eh bien, elle pourra travailler.".

Enfin, un dernier groupe de mères se situe tout à fait en marge de l'école: généralement, elles l'accusent d'avoir arbitrairement rejeté leurs enfants en les humiliant, en les énervant ou en les négligeant carrément, ignorant systématiquement leurs difficultés.

Parmi ces mères, certaines multiplient les démarches à l'école, l'accusant ouvertement de mauvaise volonté.

> "Quand ils se mettent sur un enfant, ils le lâchent pas de l'année. L'enfant aura beau faire des efforts. ça changera rien. Ils (les professeurs) veulent rien comprendre."
>
> (active dans l école)

D'autres, devant le peu d'effet de leurs efforts, choisissent de rayer définitivement l'école du champ de leurs préoccupations, plutôt que de s'épuiser à la critiquer.

> "Je me rends pus malade pour l'école maintenant."
>
> (non-active)

Enfin, certaines en sont venues à la considérer comme une obligation absurde - vu son inefficacité - et comme un autre aspect du harcèlement acharné que les institutions gouvernementales exercent à leur endroit:

> "Je me demande bien pourquoi ils nous obligent à envoyer nos enfants à l'école quand ils y apprennent rien, et puis qu'en plus, ils s'y font battre parce qu'il y a personne pour surveiller."
>
> (non-active)

"Mes enfants ne veulent plus aller à l'école, puis je les comprends: ils perdent leur temps, ils apprennent rien. Je leur dit: - Qu'est-ce que vous voulez, je suis obligée de vous (y) envoyer. Toffez encore deux, trois ans, puis je demanderai au juge de vous retirer.".

Coordonnées et évolution des parents face à la persévérance scolaire

Il est important de noter que les trois types d'attitudes que nous venons de décrire n'apparaissent souvent pas comme définitivement cristallisés chez les parents (du type: on ne veut, au départ, rien savoir de l'école), et cela d'autant plus que notre recherche s'est concentrée au niveau élémentaire. Ces types d'attitudes *ne précèdent pas*, dans leur expression définitive, l'entrée de l'enfant à l'école: ils n'existent à ce moment-là que de façon endémique. Leur maturation suivra de près le tracé de la carrière scolaire de l'enfant qui sert ici de catalysateur. De façon plus concrète, tous les parents, lorsque leur enfant commence l'école, souhaitent qu'il y réussisse, quel que soit leur statut occupationnel: c'est un acquiessement tacite à l'importance de l'école. Mais, au fil de l'accumulation des succès ou des échecs de leur enfant, ils s'ajusteront différemment. On observe alors des glissements d'un type d'attitude à l'autre suivant l'accumulation des échecs ou des succès, et, au seuil de ces transitions, un balancement entre les deux ensembles d'attitudes conflictuelles. Finalement, suivant les observations

de Lefebvre (que nous n'avons pu vérifier systématiquement), le premier type d'attitude (fermeté) aurait tendance à se cristalliser chez l'ouvrier à emploi stable, le deuxième type (grand espoir dans l'école, mais inconstance dans l'encouragement), chez l'ouvrier à emploi instable mais régulier, et le troisième type, (retrait ou rejet) chez la population marginale, aux emplois aléatoires, fortement menacés par le chômage. La pertinence de cette relation entre statut socio-occupationnel et attitudes face à l'école nous paraît très probable particulièrement si l'on considère les données objectives sur les chances de réussite scolaire des enfants des trois groupes cités. En effet, on peut raisonnablement supposer que plus l'emploi du père est stable, plus le classement socio-économique des familles est élevé: or, il est bien connu que plus le statut socio-économique des familles est élevé, plus les enfants ont des chances de réussir à l'école, et inversement. Ainsi, les types d'attitudes qu'adopterait, de préférence, chacun des groupes cités constitueraient-ils un sage ajustement aux perspectives existantes: on s'adapte psychologiquement - pour se faire le moins mal possible - aux perspectives les plus probantes. Ainsi, alors même que l'école rejette notre enfant, le classant comme inadapté, on annule cette humiliation en rejetant l'école, la classant comme incompétente et arbitraire. Alors qu'on a volontiers mis en relation succès scolaire et attitudes parentales en expliquant ce dernier par celles-ci, il nous apparaît

plus juste, à la lumière de nos données, d'y voir une interaction où les probabilités réelles de succès scolaire sont appréhendées par les parents qui y ajustent leurs attitudes: les attitudes mentionnées pour nos trois groupes occupationnels seraient alors des adaptations rationnelles aux conditions objectives, et non en première instance, des déterminants de ces conditions.

CHAPITRE III

L'ECOLE A CHANGE!

Dans le chapitre qui suit, nous étudierons tour à tour comment les parents ont reçu les innovations qui ont bouleversé l'école dans ses programmes, objectifs et structures de même que dans l'organisation et les approches utilisées dans la salle de classe. Puis, nous soulignerons les changements qui se sont opérés dans la profession d'enseignant et la perception qu'en auraient, aujourd'hui, un nombre croissant de professeurs. En un troisième temps, nous verrons en quoi le rapport entre l'école et l'avenir des enfants s'est modifié. Enfin, une dernière section souligne les caractéristiques nouvelles et uniques de "la jeunesse d'aujourd'hui" qui ont pu influencer l'école nouvelle.

3.1 PROGRAMMES, OBJECTIFS ET STRUCTURES

Il y a tout d'abord eu les programmes et leurs objectifs qui ont été bouleversés: la place du français et des mathématiques s'est considérablement rétrécie; la religion, qui autrefois, avait été souveraine, réussit à peine à s'imposer:

> "Le français, ils en apprennent plus. On les laisse écrire n'importe comment, sans majuscules et avec des fautes partout: on dit qu'aujourd'hui, c'est plus important ça. Si le français, c'est pus important, je me demande bien ce qui l'est!"

> "On n'enseigne même plus les prières, les commandements, le chapelet à nos enfants. Même le Notre Père, ils sont pas capables de le dire."

> "Mon fils m'a même dit l'autre jour qu'il ne croyait pas en Dieu, parce qu'on ne pouvait pas savoir si Dieu existait vraiment!".

D'un autre côté, une avalanche de nouvelles matières a plu sur l'école: musique, gymnastique, arts plastiques, pour ne nommer que les plus citées:

> "A force de faire de la gymnastique, de la musique, des arts plastiques, ils ont pus de temps pour *l'école*, le français, les mathématiques et l'anglais.".[1]

---

[1] Pour bien des parents, la "religion" s'ajoute ici aux matières essentielles.

De bouleverser ainsi l'ordre des choses n'a pas suffi. Chacune des matières fondamentales s'est vue attribuer de nouveaux objectifs, laissant place à la détérioration des anciens: le monde à l'envers!

> "En français maintenant, ils apprennent plus l'orthographe ou l'écriture... ils disent qu'il faut savoir "s'exprimer" aujourd'hui. Bien moi, je me demande si on va les accepter dans un emploi avec une si mauvaise orthographe!"

> "Aujourd'hui, en catéchèse, on ne leur parle plus de Dieu le Père qui a créé le monde et du Petit Jésus. Mon fils me dit que Dieu, c'est pas une personne, mais une idée; comment voulez-vous qu'un enfant, après ça, comprenne que Dieu, c'est ce qui nous donne l'espérance dans la vie? C'est bien que trop abstrait, tout ça!"

Si encore quelque ligne de continuité aidant à établir le sens de tous ces changements s'imposait, peut-être aurait-on pu y comprendre quelque chose. Mais les recommencements se multiplient à un rythme déroutant:

> "L'école, elle recule à la place d'avancer. C'est rendu que même les maîtresses ont de la misère à comprendre ce qu'elles enseignent et nous autres, les parents, on peut pas les aider (les enfants). On peut pas les suivre, parce que tout a changé. Ils arrivent à la maison, ils savent tellement pas quoi faire qu'on se demande si la maîtresse leur a expliqué quelque chose. Puis des fois, elles expliquent, mais elles expliquent pas la même chose d'une maîtresse à l'autre; alors, les enfants, ils deviennent tannants.".

Parallèlement à cette effervescence dans le domaine pédagogique, on a créé toute une série de structures nouvelles à l'intérieur même de l'école: classes de maternelle, de prématernelle; classes de soutien, de récupération; voies allégées, voies enrichies, etc., ... Les enfants sont devenus des "mésadaptés socio-affectifs", des "normaux mais bloqués", des "fous" et ce, dès leurs premières années. Des services sont entrés dans l'école, pour aider à ces définitions et à leurs solutions, qu'ils vont même chercher en dehors de l'école, dans divers centres de services et aussi dans la famille. L'école est ainsi devenue un vaste centre de dépistage et de référence pour les enfants: elle a fait courir les parents de l'hôpital au psychiatre, d'une école spécialisée en ceci à un centre de service social spécialisé en cela. L'éducation des enfants, autrefois simple et prédictible est devenue une chose compliquée et pleine de péripéties.

Il a donc fallu apprendre. Apprendre la place de chaque "spécialité", de chaque centre. Apprendre la signification de chaque type de classe ou de voie. Et ce que l'un ou l'autre apportait, en fin de compte.

Une fois connu l'aboutissement de chaque intervention scolaire, il a fallu apprendre à collaborer ou à se battre, et aussi, à se résoudre dans un monde qui semblait prose e tellement plus que celui d'autrefois.

3.2 LA SALLE DE CLASSE: ORGANISATION, APPROCHES PEDAGOGIQUE ET DISCIPLINAIRE

Par-delà les programmes, objectifs et structures de l'école, le déroulement même de l'enseignement a changé: classes à aires ouvertes, fonctionnement en ateliers ont amené une organisation collective toute différente de l'ancienne, individuelle:

> "Ils les mettent ensemble pour travailler maintenant; on sait pas trop si c'est bon: les enfants apprennent à se concentrer, mais ça doit être difficile par bouts." (sur les aires ouvertes).

Le "manuel classique" s'est fait remplacer en certains cas par des feuillets ou par plusieurs livres à la fois, parfois distribués inégalement entre les enfants et sans suite d'une année à l'autre:

> "Des livres, ils n'en ont plus; ou ils en ont un pour huit enfants à la fois. Ils commencent avec une méthode, continuent avec une autre. Les professeurs leur font des feuillets pour boucher les trous: ils (les professeurs) doivent travailler comme des fous. D'une année à l'autre, les enfants deviennent si mêlés qu'ils se découragent et ne veulent plus rien savoir.".

Le curriculum semble avoir éclaté: il n'y a plus un ensemble prédéterminé de choses à apprendre, présentées en étapes graduées et clairement définies: on a remplacé cela par un ensemble de sujets

hétéroclites, apparemment sans lien à un cadre commun ou entre eux, et souvent exotiques:

> "Ma fille, elle fait des recherches sur les dinosaures, puis elle est à peine capable de me nommer les animaux d'ici!".

A la discipline stricte, d'autre part, les enseignantes ont fait succéder une approche libérale, où le tutoiement est de règle et où l'effort n'est plus la carte maîtresse, mais le "plaisir d'apprendre": quoique les parents aient souvent apprécié le relâchement de la discipline militaire ancienne, ils ont du mal à associer l'apprentissage avec ce qui leur apparaît souvent comme du laisser-faire:

> "Comment voulez-vous que les enfants apprennent quand tout le monde se promène et tout le monde parle dans la classe?"

> "Apprendre, ça ne peut pas être plaisant. C'est dur. Alors, si on attend que les enfants aiment ça pour leur montrer quelque chose, ça aboutit qu'il n'y a plus rien qui se fait à l'école.".

Les enfants leur paraissent sous-stimulés, laissés à eux-mêmes, "sans buts à poursuivre, ni responsabilités". Et ils ne font que refléter le flottement que l'on retrouve chez les enseignantes, "sans valeurs ni buts" apparents qui guident leur enseignement.

En fait, on en est venu ici aussi à inverser les comportements anciens:

> "Dès qu'une difficulté apparaît, au lieu de travailler plus fort avec l'enfant, elles décident de la mettre complètement de côté: "il ne faut pas forcer l'enfant" qu'elles disent, comme si apprendre, c'était pas un effort!".

L'école nouvelle apparaît souvent comme un fouillis, d'où il est devenu difficile d'extraire les traits positifs de l'idéologie de base des exagérations et justifications auxquelles elle a donné lieu dans la pratique:

> "On est bien pour ça de laisser plus de liberté à l'enfant: c'était trop sévère dans notre temps. Mais, là, ils (les maîtres) ont vraiment exagéré: c'est devenu l'excuse pour ne plus rien faire!".

3.3 LES NOUVEAUX PROFESSEURS ET LA NOUVELLE PROFESSION D'ENSEIGNANT

Il n'y a pas que le contenu et le fonctionnement de l'école qui aient changé. Un nouveau type de maîtresses a investi l'école, radicalement différentes des anciennes en ce que l'enseignement n'est plus pour elles une préoccupation première, ni, le plus souvent, une vocation. Jeunes, mariées et souvent mères de famille, ces dernières n'ont qu'un temps restreint à consacrer à leur emploi, qui fait le plus souvent figure de gagne-pain temporaire dans leur vie, ou de surplus budgétaire. A l'encontre des religieuses, elles ne vivent pas dans le quartier et n'ont aucune idée de la vie et des préoccupations de ses habitants:

> "Ces professeurs, ils ont des enfants. C'est plus comme les religieuses d'avant qui savaient prendre le temps de s'occuper des enfants et des parents après la classe."

> "Elles connaissent rien des conditions matérielles des gens, puis elles nous demandent des choses impossibles (vêtements). Pour ça, les soeurs, c'était une bonne chose qu'elles habitent dans le quartier. Je comprends que les professeurs trouvent ça trop pauvre ici, mais en bordure du quartier, c'est pas pire.".

D'autre part, le syndicalisme est venu éloigner encore plus le professeur d'aujourd'hui de l'image idéale de l'enseignant traditionnel: on a lutté pour réduire le fardeau des enseignants, mais

sans contrepartie apparente dans le service aux enfants[1]. Pire: le dévouement trop marqué est devenu une "faute antisyndicale", donnant parfois lieu à un sévère boycottage:

> "Aujourd'hui, t'as même plus le droit d'être bon professeur: le syndicat te tombe dessus dès que tu t'intéresses trop à ton travail! C'est ce qu'ils nous ont dit à l'école.".

Enfin, des agressions physiques et psychologiques graves contre les enfants ont été systématiquement défendues en cour par les syndicats, et ces causes, remportées. Du moment qu'on "connaît sa matière", on a acquis, semble-t-il, le droit pratiquement incontestable d'agresser les enfants:

> "Il y en avait une, il y a quelques années, qui terrorisait tellement les petits qu'ils se réveillaient la nuit: ils faisaient des cauchemars. Quand on s'est aperçu que c'était pas seulement un enfant, mais toute la classe qui faisait des cauchemars... on l'a changée d'école: pas moyen de la renvoyer."

---

[1] A noter ici que depuis l'ouverture de l'école - là où elle a eu lieu - plusieurs parents sont beaucoup plus sensibilisés à la lourdeur de la tâche des enseignants. (Voir à cet effet "La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles", op. cit., p. 101 qui confirme ceci du côté des enseignantes.) Bien que conscients de ce lourd fardeau, ces parents n'en déplorent pas moins l'omission des enfants dans les politiques syndicales (comme gouvernementales). A noter que les dernières négociations, marquées par la campagne des enseignants sur la qualité de l'enseignement, ont correspondu à une nette amélioration de l'image des syndicats dans nos entrevues de parents, par rapport à l'année 1975. Ceci ne peut cependant être pris qu'à titre indicatif.

"Il y en a une, tous les ans, elle en bat un. A coup de pieds et d'ongles. Il y en a même un qui a voulu se jeter par la fenêtre à cause d'elle. Mais, ils la renvoient pas. A cause du syndicat. Paraît que c'est bien compliqué à prouver.".

(sources multiples[1], parents et autres)

La cléricalisation et la syndicalisation de la profession d'enseignante, jointes à la progression de la scolarité moyenne de la population, ont contribué ensemble à désacraliser une profession qui était autrefois au faîte de la pyramide sociale:

"Professeur, maintenant, c'est un métier où avec un petit cours - si tu compares - tu peux gagner beaucoup d'argent. C'est pas bon, parce que c'est pus les meilleurs qui y vont.".

Enfin, en dernier lieu, l'avalanche de nouveaux programmes et nouvelles approches ont créé un autre contraste entre anciens et nouveaux professeurs: les professeurs d'aujourd'hui sont sans cesse dépassés, obligés de se recycler, débordés, anxieux:

"Ils n'ont pas le tempe de s'adapter à un programme qu'il en arrive un autre."

---

[1] Etant donné la gravité des faits, nous avons tenu à les vérifier auprès de sources "scolaires", qui les ont confirmés.

"On demande à des bons professeurs traditionnels de devenir libres (permissifs) du jour au lendemain. Ca se met alors à mal marcher."

"C'est rendu que même les maîtresses ont de la misère à comprendre ce qu'elles enseignent.".

Certes, certains arrivent à se soustraire à ces tribulations, mais la majorité ne semble plus imposer cette image calme, rassurante ou imposante des jours anciens. On va même jusqu'à dire que les professeurs d'aujourd'hui "font pitié".

3.4 L'ECOLE ET LE MARCHE DU TRAVAIL

Un autre changement dans l'école d'aujourd'hui qui n'a pas été sans dépayser les parents a été l'affaiblissement notable de son lien avec la promotion sur le marché du travail. Alors que dans "leur temps", l'accès aux degrés supérieurs du secondaire était directement lié à des postes supérieurs sur le marché du travail, aujourd'hui, les choses ont changé à un point tel que les années d'études en plus qu'ont faites leurs enfants ne leur assurent en rien une occupation qui puisse être enviable à celle de leurs parents:

"Les jeunes sortent du secondaire, puis ils ne se trouvent pas d'emploi: c'est bien effrayant, parce que les jeunes passent beaucoup

plus de temps à l'école que nous, et à quoi est-ce que ça leur aura servi, s'ils aboutissent dans une manufacture!"

"Ils font leurs expériences avec nos enfants, puis à la fin, les enfants ne savent plus rien. Ils n'apprennent pas non plus au secondaire. Comme disait mon mari, ils ont allongé l'école, pas pour leur montrer des choses, mais juste pour les (y) garder le plus longtemps possible.".

3.5 LES ENFANTS D'AUJOURD'HUI

Il n'y a pas que l'école qui ait changé... Les enfants, eux aussi, ne sont plus les mêmes. En général, on les trouve plus effrontés, moins maniables qu'avant. Et la complication et la surexcitation de l'école ne sont peut-être, après tout, qu'une réponse aux attitudes de la nouvelle génération d'enfants:

"Je sais pas ce qu'ils ont nos enfants, mais ils ne veulent plus faire qu'à leur tête. Ma fille, elle va faire des scènes jusqu'à ce qu'elle ait ce qu'elle veut, même si ce n'est pas raisonnable. Plus vieux, ils volent pour ça.".

Les parents sentent qu'ils ont perdu contrôle, peut-être autant et même plus que l'école:

"C'est difficile à savoir ce qui les influence: Les amis? L'école? La télévision? En tout cas, ils sont devenus tellement... révoltés. Ils ne prennent plus rien...".

Bref, bien des parents sont perplexes. Pas plus que l'école, ils ne semblent avoir trouvé la solution pour reprendre leurs enfants en main. Peut-être, est-ce la coordination entre parents et école qui a manqué, tout simplement, soupçonne-t-on.

L'accumulation des changements rapides dans l'école a brisé l'équation sur la conception de l'école et de l'enseignement qui s'était établie avec la tradition entre maîtres et familles. A côté de l'attrait que l'école nouvelle exerce en certains domaines, ont surgi une inquiétude, une insécurité, une méfiance nouvelles. Personne ne semble plus savoir où va l'école: on ne se retrouve plus dans les devoirs des enfants, et eux non plus d'ailleurs; d'autre part, il est impossible de savoir s'ils "vont bien" ou non, à travers ces changements constants de normes et d'étiquettes; l'annonce d'une détérioration scolaire de l'enfant tombe toujours sur la famille comme un coup de foudre: même les enseignantes semblent impuissantes à la prédire, voire à l'enrayer!

> "Du jour au lendemain, on apprend que notre enfant qui allait bien est rendu dans une classe spéciale! Comme s'il n'y avait pas moyen de prévoir ça!"

Enfin, les enfants quittent l'école à l'adolescence, y ayant passé beaucoup plus de temps que leurs parents et en sachant souvent moins dans ce qui semble le plus élémentaire, et pour couronner le tout, toutes ces années d'études ne semblent souvent leur garantir en rien un avenir plus brillant que celui de leurs parents.

Pour les parents comme pour l'école, tant de tensions sont devenues invivables. Il faut maintenant ou se barricader, ou s'ouvrir: le fossé qui s'est creusé entre l'école nouvelle et l'école telle que la voyaient les parents est devenu trop large pour permettre une aimable tolérance mutuelle. Ainsi, les parents se sentent-ils obligés d'investir l'école pour investiguer ce qui en semble abusif et aider à l'orienter vers un fonctionnement plus efficace; après tout, n'est-ce pas leurs enfants qui servent de cobayes à l'école nouvelle? Et devant tant d'incertitude, n'est-il pas de leur devoir de surveiller de près le sort de leurs enfants?

CHAPITRE IV

LES PARENTS ENTRENT DANS L'ECOLE

L'anxiété suscitée par les changements rapides qui se sont produits dans une institution vitale pour leurs enfants, l'école, a forcé un rapprochement entre celle-ci et les parents; incomprise et critiquée, ne retrouvant plus ce raccordement avec la famille qui lui assurait une emprise durable sur l'enfant, l'école a dû s'ouvrir pour éviter une plus grande désaffection de la population en milieux populaires.

Malgré la nouveauté relative de cette ouverture, il s'est formé un consensus assez marqué chez les parents sur plusieurs de ces aspects: la légitimation et les buts de l'entrée des parents dans l'école, le pouvoir réel des parents dans l'école, les types d'attitudes réciproques facilitant ou décourageant le dialogue et la collaboration école/parents et les types d'action possibles dans les écoles, au stade actuel. Le chapitre qui suit traite systématiquement de ces points dans ses quatre premières sections, la dernière section étant consacrée à l'évaluation que font les parents de l'évolution des relations et des perceptions réciproques parents/maîtres depuis l'ouverture de l'école.

4.1 LA LEGITIMATION ET LES BUTS DE L'ENTREE DES PARENTS DANS L'ECOLE

4.1.1 La légitimation de l'entrée des parents dans l'école

L'ouverture de l'école a facilement décroché comme politique l'assentiment unanime des parents. Depuis le temps qu'on se demandait ce qui se passait là, que les enfants y entraient en désordre et en sortaient musiciens, artistes ou dinausorologues, depuis que les mathématiques étaient devenues tellement compliquées qu'on ne pouvait même plus les suivre en première année et que le français s'écrivait sans grammaire, alors que la religion avait oublié ses prières et emmêlé tous ses sacrements, les parents aussi avaient changé. L'école, qu'ils avaient eux aussi considérée comme le domaine sacré du maître tant qu'elle était restée en continuité avec l'éducation familiale, l'école ne se comprenait plus. Elle semblait même, par bouts, avoir perdu la raison... ou presque. Les parents n'avaient plus ce contrôle tranquille sur l'école que semblait leur avoir assuré sa continuité, sa "durabilité". On n'était plus sûrs de ce que l'école apportait maintenant aux enfants. L'état semblait régner placidement sur ce désordre; plus, il semblait se complaire à l'alimenter d'une série sans fin de programmes et de méthodes sans continuité, voire même contradictoires, et cela, sans souci apparent d'en évaluer les effets auprès des enfants qui lui servaient de cobayes.

Ne se fiant plus à l'état pour évaluer l'école nouvelle, les parents ont donc commencé à faire eux-mêmes cette tâche en reprenant un premier droit qu'ils avaient cédé il y a un siècle au système scolaire: le droit à la parole.

Ce droit, reçu timidement par certaines a été repris énergiquement par d'autres; lorsqu'une neuvième année ne donnait même plus à l'enfant les notions d'orthographe qu'une 4e année avait solidement inscrites chez sa mère et que des années de travaux ménagers n'avaient pas effacées, on était en droit de demander des comptes, ou tout au moins de poser des questions.

> "Je ne suis pas bien instruite: mais il y a des choses {dont} je peux juger: quand en 9e année, ils ne sont pas capables d'écrire une ligne sans faute et de faire leurs majuscules après leurs points, c'est qu'il y a quelque chose qui va de travers. Et c'est grave, parce que le français, c'est la base!... Moi, avec ma quatrième année, je sais au moins écrire sans me déshonorer!"

D'autre part, pour assurer à nouveau l'efficacité de l'école, ne fallait-il pas rétablir la continuité entre l'école et la maison que les innovations scolaires avaient interrompue? La nécessité d'une continuité entre la discipline qu'on veut donner à la maison et celle à laquelle on travaille à l'école, et d'un consensus sur ce qu'on considère important d'apprendre par l'école pour la vie

semble pour tous évidente:

> "Les enfants ne sont plus élevables si ce qu'on fait à la maison, ils le défont à l'école.".

Non seulement le manque de continuité école/maison handicape-t-il sérieusement les efforts d'éducation familiale, mais encore fait-il que les efforts de l'école sont systématiquement dévalorisés à la maison. Pris entre deux feux, l'enfant n'en fait plus qu'à sa tête.

L'opposition au mouvement d'entrée dans l'école parmi les parents

Comme nous le soulignions plus haut, cette nécessité de reprendre voix au chapitre n'a pas été ressentie par toutes avec la même acuité. Il s'est même trouvé nombre de parents - recrutés surtout parmi les non actifs - pour contester - du moins dans l'immédiat - ce droit de regard des parents sur l'éducation scolaire de leurs enfants. Ces parents, il va de soi, jugent que la continuité entre l'école et la maison n'a pas été brisée dans ce qu'elle a d'essentiel et que les "troubles" amenés par les innovations sont périphériques et sans danger. On peut distinguer trois sous-groupes chez ces parents: d'une part, bon nombre de ces parents jugent l'école acceptable et n'ont pas l'intention d'aller y "faire du trouble" pour

des peccadilles, jusqu'à preuve du contraire:

> "Les parents ici, ils exagèrent tout. L'école elle est pas pire qu'avant!"

> "Y en a qui aiment ça chialer... C'est leur affaire!".

D'autre part, une proportion significative de ces parents refuse de se mêler des choses de l'école, lors même qu'ils jugent qu'elle présente des déficiences notables. L'école ne relevant pas de leur compétence, ils préfèrent laisser aller les choses, confiants que tout se tassera bien tout seul ou, plus souvent, s'arrêtant tout simplement à la situation présente de leur(s) enfant(s), jugée satisfaisante:

> "Le mien (mon enfant), il va bien. Puis tant qu'il va bien aller, je ne vois pas ce que j'aurais à faire dans l'école... J'ai pas de problèmes - on ne m'a jamais dit qu'il y en avait - pis je m'en mêle pas.".
>
> (non-active)

Quant aux problèmes des autres:

> "Après tout, c'est pas toujours la faute à l'école si les enfants vont mal; il y a bien des parents sans allure... Aujourd'hui, les femmes pensent juste à elles, et c'est pour ça que ça va mal; elles ne s'occupent plus de leurs enfants.".
>
> (actives et non-actives)

Enfin, un dernier groupe se juge incapable de juger de l'école nouvelle et laisse aller les choses:

> "Evidemment, l'école a changé. C'est pus les mêmes manières que dans notre temps, pis ils apprennent pus les mêmes choses; qu'est-ce que vous voulez: les temps changent, tout a l'air à l'envers... C'est l'époque qui est comme ça. C'est sûr que ça peut pus être comme avant: il faut que ça évolue.".

Cette tendance au retrait et au laisser-faire semble cependant minoritaire, ou du moins fortement défensive par rapport à la tendance contraire reconnaissant aux parents le droit à la parole, qui a le vent dans les voiles. Cependant, l'interprétation donnée au "droit de parole", n'est pas homogène. On retrouve parmi les supporters de l'entrée des parents dans l'école autant les protagonistes d'un droit de regard en matière pédagogique et disciplinaire que les défenseurs de l'intervention parentale dans les seuls cas d'abus criants.

4.1.2 Les buts de l'entrée des parents dans l'école

Les buts des parents qui entrent dans l'école se résument en cinq points "opérationnels": 1) voir et comprendre ce qui s'y passe, 2) être informés des progrès et problèmes de leurs enfants, 3) lorsqu'il y a problème, pouvoir en discuter les causes et les solutions avec les agents scolaires concernés, le plus souvent, les professeurs, 4) pour certains parents, remplir les tâches pratiques ou "d'atmosphère" auxquelles souvent les professeurs d'aujourd'hui n'ont plus le temps de voir et 5) faire connaître le milieu à l'école. Ces cinq points opérationnels renvoient à un grand objectif: assurer un minimum - ou un maximum, selon les points de vue - de qualité à l'éducation scolaire de leurs enfants, via un échange d'information fructueux entre maîtres et parents.

Les buts de leur entrée étant essentiellement centrés autour de leur(s) enfant(s), ce sont les rencontres avec les professeurs qui en constituent la cible privilégiée, sur un pied d'égalité avec les activités avec les enfants. Par-delà l'atmosphère générale de l'école (discipline, chaleur) c'est au niveau très concret de la salle de classe, de ce que l'enfant y apprend et de la relation maître/élève que le parent s'intéresse à l'école; car c'est là que se joue de façon tangible l'avenir de ses enfants[1]. Ainsi, les réunions générales

---

[1] Ceci rejoint d'ailleurs les perceptions des enseignantes, telles qu'exprimées dans le rapport sur La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, op. cit., p. 109.

où on ne parle qu'abstraitement des enfants n'ont-elles que peu d'attrait en regard de ces rencontres personnelles avec les enseignantes qui sont la denrée de choix des parents, ou de ces activités où parents et enfants s'entremêlent et deviennent parfois coproducteurs.

1. Voir et comprendre

Une première demande des parents à l'école est d'être informés de ce qui s'y passe. Avec les changements survenus depuis la "révolution tranquille" dans le monde de l'éducation, l'anxiété des parents a bien du mal à s'accommoder de la "vieille" école fermée. Ils réclament avant tout une école ouverte, où il leur serait possible d'observer ce qu'y font leurs enfants et de se le faire expliquer concrètement par des professeurs disponibles. Ce voeu unanime a trouvé réponse dans bien des cas:

> "Depuis l'an passé, l'école a pris 75% d'avance. Avant, personne dans le quartier voulait en entendre parler; ils disaient tous que c'était une "école de fous". Mais, maintenant que la nouvelle direction a ouvert l'école aux parents et que les professeurs peuvent nous expliquer ce qu'elles font, on a la meilleure des écoles du quartier, puis les parents s'intéressent à ce qui s'y passe."
>
> (active dans l'école)

> "Les gens du quartier ne veulent pas déménager juste à cause de l'école: les professeurs sont dévoués,

et ils vont rester après la classe très facilement dès que les parents veulent des explications. On est gâtés pour ça, parce que c'est loin d'être toutes les écoles qui sont comme ça: c'est effrayant ce qu'on entend au Comité régional de parents sur les autres écoles!".

(active dans l'école)

2. Etre informés des progrès et problèmes de leurs enfants

Etre informés des progrès et problèmes de leurs enfants, c'est le but immédiat de tous les parents qui prennent contact avec l'école: car leur démarche est en premier lieu individualiste (même chez les actives) comme nous l'avons déjà souligné: elle vise essentiellement la supervision de la carrière scolaire de leurs enfants, dont ils se considèrent les premiers responsables, en tant que premiers éducateurs. Cette supervision par les parents de l'évolution scolaire de l'enfant et leur droit à l'information en ce domaine sont d'ailleurs une prérogative qui leur a toujours été reconnue depuis la création des écoles publiques. Les changements rapides dans le système scolaire, le statut de "mariée-mère de famille", et donc de "pressée" des enseignantes, ainsi que le système de minuterie syndical ont fait que l'information des parents sur l'école semble avoir été négligée en bien des endroits. Inquiets des tangentes surprenantes qu'ont parfois prises à leur insu l'école ou l'orientation de la carrière scolaire de leurs enfants, les parents exigent unanimement

aujourd'hui d'être informés des problèmes de leurs enfants, dès qu'ils surgissent, afin d'être en mesure de remplir leur rôle.

3. *Pouvoir discuter des problèmes*

Une fois acquise la possibilité d'obtenir une information adéquate chaque fois qu'il y a un problème, les parents souhaiteraient qu'il soit possible d'engager des discussions franches et "à égalité" avec les responsables scolaires, afin de pouvoir engager les actions les plus efficaces possibles pour remédier à ces situations, les enseignantes procurant aux parents les méthodes les plus à point pour approcher l'enfant et la connaissance des nécessités nouvelles de notre jeune époque, et les parents apportant, de leur côté, leur connaissance du caractère de l'enfant, du milieu et de ses conditions de vie.

> "Si on veut que l'enfant progresse à l'école, et surtout quand il y a des problèmes, il faut absolument que les professeurs acceptent d'en discuter avec les parents. Parce que si la famille (n'appuie pas) ce que le professeur fait à l'école, c'est pas sûr que l'enfant va retenir ce qui est dit à l'école. Il y a aussi que, en discutant de l'enfant avec la famille, les professeurs pourraient en apprendre sur comment les prendre: parce que quand même, on les connaît nos enfants; on les a eus bien plus longtemps que les professeurs!"

4. Remplir les tâches d'atmosphère

"Depuis que les parents peuvent entrer dans l'école, les enfants se sentent chez eux. On leur fait des fêtes, les collations... tout ce que les professeurs n'ont plus le temps de faire, mais qui font aimer l'école aux enfants."

(actives)

De façon secondaire, après leurs premiers buts qui concernaient tous leur responsabilité première dans la vie de leurs enfants, les parents sont entrés dans l'école en vue d'y recréer l'atmosphère chaleureuse que les loisirs des professeurs d'autrefois leur permettaient de donner aux enfants. Cette "humanisation" de l'école par les parents, si elle n'a pas constitué le but premier de leur entrée dans l'école en a cependant été celui le plus accessible et le plus gratifiant: l'école n'y a mis aucune entrave, au contraire, et l'effet sur les enfants en a été immédiat.

5. Faire connaître le milieu à l'école

Cette dernière tâche, que s'assignent les plus actives des mères, est en fait la seule tâche de "représentation" proprement dite mentionnée par ces dernières. Elle a pour but de faire connaître aux enseignantes non seulement les conditions matérielles astreignantes

dans lesquelles vivent la plupart des familles et les problèmes qui en découlent afin de les amener à plus de circonspection, mais aussi, et surtout, les attentes et les sentiments du milieu face à l'école.

4.2 LES ATTITUDES DE DEPART DES PARTIES EN PRESENCE

Le besoin de rapprochement entre les parents et l'école, né de la crise de confiance qu'a engendrée l'évolution rapide de cette dernière, devait naturellement rencontrer des obstacles de taille créés par une longue habitude de fonctionnement autarcique (fermé sur lui-même) du côté de l'école et de laisser-faire du côté des parents. Au fur et à mesure que l'école était remise en question, les vieilles habitudes de fonctionnement séparé étaient devenues désuètes et dangereuses. Elles n'en restaient cependant pas moins le point de départ de toute évolution: la description que nous donnent les mères des attitudes présidant à la relation parents/maîtres illustrent cette amorce difficile d'une évolution vers des relations plus perméables, visant à fonder l'école nouvelle sur un nouveau pacte entre la famille et l'école.

Dans la section qui suit, nous étudierons tour à tour les attitudes de départ des maîtres, directions et parents face au rapprochement entre parents et école, telles que vues par les parents. Alors que la description des attitudes des maîtres est dominée par l'importance accordée par les parents à une attitude réceptive et bienveillante de leur part, celle des attitudes des directions met l'accent sur leur rôle d'intermédiaire qui tient au style beaucoup

plus libre de relations que permet leur distance par rapport au "système d'otages"[1] et à leur influence sur les enseignantes. Enfin, les parents se décrivent eux-mêmes comme particulièrement vulnérables face aux attitudes d'acceptation ou de rejet qu'ils rencontrent et facilement désarçonnés par les dernières: la moindre escarmouche a tôt fait de renvoyer la plupart à leurs vieux réflexes de résignation.

4.2.1 Les relations avec les enseignantes

Qu'elles aient eu des relations heureuses ou malheureuses avec les enseignantes, ce sont toujours sur *les mêmes points* que les mères se révèlent sensibles: ce qu'elles apprécient, c'est une attitude attentive et compréhensive, qui traduise le dévouement pour l'enfant et la considération pour les parents:

> "Les professeurs ici, elles sont bien smattes. Elles nous téléphonent dès qu'il y a un problème, et si on a besoin d'explications, elles nous les donnent."

> "On est bien renseignées: tous les mois, le professeur m'envoie un petit papier pour me dire comment ça va."

---

[1] Voir la section 4.2.2, p. 113.

"Elles savent que je ne peux pas marcher, à l'école; alors elles m'écrivent: à chaque bulletin, je reçois un vrai roman!".

Ce sont d'ailleurs ces petits points de départ qui marquent le plus le ton de la relation des mères avec l'école: cette dernière aurait beau avoir les professeurs les plus compétents qu'elle ne toucherait pas les parents si ceux-là ne leur faisaient aucune "avance"; par contre, lors même que les parents jugent l'école insatisfaisante par ses programmes et/ou son organisation ou qu'ils pestent contre les syndicats, ils font systématiquement la distinction entre le fonctionnement du système - où le professeur est quasi impuissant - et la *personne* du professeur, dès que celui-ci a su établir les preuves de sa bonne foi par ses attentions.

Alors que les relations "heureuses" parents/maîtres n'ont pas d'histoire (- elles se résument à ce qu'on en dit ci-haut -), les relations "malheureuses" suscitent beaucoup d'amertume et de commentaires que nous présentons dans la section qui suit. Si la situation décrite ne s'applique pas dans son ensemble et ses extrêmes à toutes les écoles, il n'en reste pas moins qu'elle marque des tendances qui semblent solidement enracinées dans le fonctionnement scolaire[1].

---

[1] Voir à cet effet le rapport sur La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, C.E.C.M., mars 1975.

Les obstacles à l'ouverture de l'école qui naissent des attitudes des enseignantes

Dans la sous-section qui suit, nous décrirons tour à tour la relation parents/maîtres rêvée par les parents, celle à laquelle semblent tenir un grand nombre d'enseignantes et les multiples déficiences qu'y relèvent les parents.

Pourquoi pas des amies? : la relation rêvée...

La vie rêvée. En filigrane à leur discours sur la relation parents/maîtres et souvent même exprimé très directement, c'est le désir d'une relation d'amitié avec les professeurs qui ressort chez la majorité des mères[1] et tout particulièrement chez les actives; c'est une attention bienveillante à leurs problèmes "éducatifs" que les mères recherchent d'abord ici, et malgré les critiques acerbes qu'elles réservent aux modes d'approche de certains individus avec les enfants, elles n'en gardent pas moins du "maître" en général

---

[1] Notons ici, en rapport avec notre section sur l'opposition à l'entrée des parents dans l'école (pp. 69 et 70), qu'il existe un noyau de mères qui ne souhaitent aucune relation avec les professeurs; certaines, parce qu'elles jugent la situation satisfaisante, d'autres qui, tout en jugeant la situation satisfaisante, n'en soutiennent pas moins que "ce n'est pas leur affaire", que l'école doit apprendre à se débrouiller toute seule avec ses problèmes ou que c'est au Gouvernement à prendre des mesures, par principe.

cette image idéalisée d'un bienveillant prodigueur de conseils avisés:

> "Elle (l'enseignante) m'a donné des conseils sur comment m'y prendre avec mon gars, pis ça a été merveilleux. Ça a pris tout de suite!"

> "Les enfants d'aujourd'hui sont difficiles à élever, et c'est bien de pouvoir en discuter avec les professeurs, qui (en) ont l'habitude, eux.".

A cette image du "sage" formé par l'expérience, est venue s'apposer - avec l'entrée massive dans l'enseignement de jeunes laïques diplômés - celle du spécialiste que la science aurait doté d'approches modernes, particulièrement efficaces, aux nouveaux problèmes d'éducation:

> "Avec les méthodes modernes, aujourd'hui, on peut faire apprendre les enfants bien plus vite!".

Ces deux images se fondant, les mères ont voulu substituer à la vieille relation filiale avec le bon maître une relation d'amitié avec la nouvelle génération d'enseignantes: la jeunesse de ces dernières inspirait une relation plus égalitaire, où survivrait, transformé, l'aspect affectif. Cette amitié serait fondée sur la préoccupation commune qu'ont pour l'éducation de l'enfant parents et enseignantes; elle s'enrichirait de l'expérience et du savoir-faire complémentaire des deux groupes:

> "Elles, elles connaissent les méthodes modernes,

et nous, on connaît bien nos enfants. Comme ça, on pourrait s'échanger des trucs'.".

Vue par les maîtres: une relation de trop?

La réalité quotidienne des relations parents/maîtres a tôt fait de se charger de démontrer les obstacles qu'il restait à lever pour établir cette relation idyllique. Le premier et le plus évident de ces obstacles était le peu d'importance que plusieurs enseignantes semblaient attacher à leurs relations avec les parents[1], voire l'agacement à peine caché qu'elles montraient à s'acquitter de cette "tâche"; trop souvent, les parents ont senti que pour l'enseignante, le "meilleur" parent était encore celui qu'on voyait le moins:

"Elles sont toujours trop pressées pour nous parler. Pis quand on peut les accrocher, on peut pas finir assez vite'."

"Si on est dans l'école, c'est parce qu'on a obligé l'école à nous accepter. C'est pas qu'ils nous veulent'."

---

[1] Cette impression des parents est largement confirmée dans la cotation - en bas de liste - qu'ont reçues les mesures de "rapprochement avec la famille" de la part des professeurs de quartiers populaires. Voir à cet effet le rapport de consultation sur l'Opération Renouveau, pp. 47 et 48, C.E.C.M., Mars 1976.

"Elles ne sont ni franches, ni amicales avec nous. On dirait qu'elles veulent garder une distance.".

(actives dans l'école)

En fait, cette attitude des enseignantes semble reliée à l'étroite définition de "spécialistes" de l'éducation[1] qu'elles se donnent volontiers, et à laquelle semblent tenir même les éléments les plus proches des parents. Ce rôle strict de "spécialistes" semble les pousser à se faire les froides propagandistes du "dogme" scientifique de l'éducation, excluant cette relation rêvée de confidentes et d'alliées[2] au profit d'une relation maître/élève où les unes doivent s'incliner devant le savoir des autres:

"Elles croient toujours avoir raison."

"On dirait toujours qu'elles sont dans un rôle avec nous!"

"Comment voulez-vous qu'on règle un problème si elles ne sont même pas intéressées à nous entendre? Elles veulent qu'on leur fasse confiance, mais elles ne veulent même pas écouter nos explications!".

---

[1] Ce que les mères ne leur dénient pas, soulignons-le encore.

[2] A noter qu'on peut assimiler ces deux conceptions opposées des relations humaines aux relations superficielles et "spécialisées" qu'a favorisées la fragmentation des tâches et l'individualisme de l'ère industrielle par opposition aux relations "totales" et complexes de la vie villageoise préindustrielle.

Qui veut jouer au maître...

Savoir écouter

La première vertu du maître, qui est celle de savoir écouter, semble peu répandue dans les écoles. Les exemples de considération semblent peu faire le poids à cette tendance collective: bien des maîtres semblent prompts à conseiller, mais vite las d'écouter. A l'extrême - et il semble que l'extrême n'est pas rare - à la moindre remarque, on conclut facilement à la mauvaise disposition des parents à l'endroit de l'école plutôt que de l'étudier pour ce qu'elle est. Dans un tel contexte, tout dialogue est impossible, chaque argument étant pris pour une manifestation d'hostilité à l'endroit de l'école, ou comme un faux-fuyant. On se refuse à voir une origine autre qu'émotive aux critiques venant des parents.

> "Je leur ai dit que ma fille était malade, ils ont jamais voulu me croire. Il a fallu que le médecin leur téléphone. Nos enfants sont malades; ils nous disent qu'on est juste des plaignards!"

> "Ils s'attendent toujours à ce qu'on gueule: ils ne nous pensent bons qu'à ça."

Les parents notent avec amertume que ces accusations de "mauvaise foi" et de "têtes croches" originent de préjugés tenaces qu'on nourrit à l'égard des défavorisés, faits de généralisations hâtives à partir de quelques cas:

> "C'est sûr qu'il y a des parents qui exagèrent vraiment. Mais c'est pas tout le monde!".

Ces préjugés tiennent d'abord, selon les parents, à une méconnaissance flagrante des conditions matérielles dans lesquelles vivent la plupart des familles et des problèmes qui en découlent, particulièrement au plan santé[1]:

> "Si les professeurs savaient un peu comment les gens vivent ici, elles chialeraient moins. On n'a pas d'argent pour leur acheter des pantoufles pour l'école quand on n'en a même pas chez nous, par exemple, ou pour remplacer les chemises déchirées dans la cour d'école!"

> "Mes enfants, ils sont malades depuis qu'ils sont petits; ma plus jeune a déjà eu trois opérations. On n'a jamais eu de santé dans la famille. On leur dit ça à l'école, puis ils ne nous croient pas!".

---

[1] Ces conditions de santé précaires sont notables dans notre échantillon de familles - qui toutefois, notons-le encore, n'est pas statistiquement représentatif - : au moins la moitié de nos répondantes ont mentionné des cas de faiblesse héréditaire ou de maladies industrielles dans la famille nucléaire même (père/mère/enfants). Des études scientifiques sur la santé des classes "défavorisées" confirment d'ailleurs l'incidence beaucoup plus grande de la maladie dans cette couche de la population.

L'importance que les mères attachent à une connaissance minimale de la vie et des problèmes du quartier chez les professeurs se retrouve dans le regret qu'ont plusieurs de ne plus les voir habiter le quartier, comme le faisaient autrefois les communautés religieuses:

> "Les religieuses, elles connaissaient les familles. On pouvait être comprises par elles."

... ou dans le souhait de se faire parler dans "son" langage:

> "Il y a des professeurs avec qui tu peux parler, mais il y en a d'autres qui sont bien difficiles à parler, qui sont "fancy": elles te font sentir que t'es bien en dessous d'eux autres (...). Dans nos écoles, ils devraient voir à ce que les professeurs soient d'ici - pas de Duvernay, etc., ... - parce que nous autres, on est des gens simples, puis avec des professeurs trop "fancy", ça peut pas marcher.".

Persuadées semble-t-il de connaître et évaluer mieux la situation des familles populaires que ces familles mêmes, peu d'enseignantes semblent croire nécessaire de prêter oreille au "chialage" des mères qui tentent en vain de leur décrire les conditions de vie les empêchant de répondre à leurs conseils.

Ainsi, à chaque explication à donner, les mères craignent-elles d'être soupçonnées de faiblesse, de mauvaise foi, de mensonge. Le dialogue se rompt.

Parallèlement à la méconnaissance des conditions de vie des familles du quartier et des problèmes qui en découlent sur tous les plans, les mères attribuent à la crainte qu'ont les enseignantes d'être jugées leur refus d'entendre les parents: car les mères n'arrivent pas qu'avec des explications des conditions familiales lorsqu'il y a problème; elles veulent aussi savoir ce qui se passe au juste à l'école, et quand elles le savent, faire valoir leur interprétation des choses et demander des changements, si nécessaires: c'est une intrusion dans un domaine exclusif que les maîtres supportent peu.

> "La pédagogie, elles ne veulent surtout pas qu'on y touche. Ç ne nous regarde pas, qu'elles disent: comme si c'était pas nos enfants! Tout ce qu'elles veulent qu'on fasse, c'est des niaiseries!"
>
> (actives dans l'école)

Les mères comprennent mal l'émotion qui provoque la moindre discussion chez les maîtres.

> "Si les professeurs étaient toujours honnêtes et ouverts avec nous, il y a bien des choses qui pourraient s'améliorer. Mais elles veulent toujours protéger leur profession; pour elles, c'est bien important, et elles ont peur du comeback. Même à la direction, elles ne disent rien, parce qu'elles ont peur de se faire reprocher des choses! Pourtant, la direction pourrait les aider!"
>
> (actives dans l'école)

On ne veut s'admettre ou s'absoudre aucune faiblesse: "elles veulent toujours avoir raison!". Dans un tel contexte, le dialogue devient à l'extrême impossible, car toute remise en question risque d'être interprétée comme un déni global de compétence. Les maîtres semblent s'être enfermés dans un rôle impossible à tenir: celui d'être parfaits. D'autre part, suite à la disposition si réduite à écouter de plusieurs maîtres, les mères viennent à ressentir leurs monologues comme hautains et nuageux, c'est-à-dire peu applicables aux données réelles des problèmes et ont commencé à se faire *comprendre* en des termes égaux et amicaux. Elles ont renoncé aux confidences à demi-mots, aux phrases en suspens, aux gestes familiers qui suffisent à décrire un univers aux initiés: se rendant compte qu'elles avaient affaire à un autre "monde", elles ont saisi qu'elles devaient désormais se faire *entendre*: d'implicite, leur discours a dû se faire explicite: aux sous-entendus, on a fait succéder les preuves: on a noté systématiquement les faits, on a mis en lumière (relief) leurs liens évidents, leurs causes et leurs conséquences; on a appris à peser les témoignages:

> "Quand un enfant revient avec des marques, et que c'est des marques de mains d'homme, on sait que c'est pas les enfants de l'école qui l'ont battu!"

> "La directrice a dit à ma fille: "T'as pas honte de mentir comme ça sur ton professeur?" Ma fille a dit: "Ce que j'ai dit, c'est vrai!" Ben quand un enfant ose contredire une directrice en pleine face, sans broncher, c'est que ce qu'il dit, ça doit être vrai!".

Bref, on a appris à *défendre* des causes, à défaut de pouvoir les faire *comprendre*. Le bavardage amical a été délaissé pour un discours plus corsé, à la fois plus froid et plus agressif.

4.2.2 Les attitudes des directions

> "Quand la direction est ouverte, il y a des chances que les professeurs le soient. Mais, quand elle ne veut rien savoir essaie-toi même pas avec les professeurs; ça débouchera pas."

Les directions sont perçues comme un élément clef de l'ouverture de l'école aux parents et leur bonne volonté est toujours placée en tête de liste des conditions d'ouverture de l'école. Le premier et le dernier mot sur l'ouverture ou la fermeture de l'école aux parents semble leur échoir de façon absolue. Autant cite-t-on des cas où des équipes de professeurs jugés défensifs, fermés ou hautains par la population ont dû s'ouvrir sous l'impulsion de la direction que des cas contraires où des équipes ouvertes ont dû renvoyer les parents, sur ordre de la direction:

> "La nouvelle direction ne veut plus qu'on aille dans les classes, mais le professeur, elle me laisse entrer en cachette: elle me connaît, du temps où on avait le droit d'entrer dans l'école.".

Ainsi, la direction constitue-t-elle le symbole de l'ouverture ou de la fermeture de l'école: c'est elle qui incarne et résume l'attitude de l'école envers eux.

Ce rôle clef de la direction tient vraisemblablement au fait que la tâche officielle de relations avec les parents est déléguée en premier chef par la structure scolaire aux directions d'école: et très fréquemment, au dire des parents, les directions ont assumé seules cette tâche, les circonstances ou les dispositions pyschologiques des professeurs ne semblant pas favoriser la collaboration avec les organisations de parents:

> "La seule personne qui travaille avec nous dans l'école, c'est la direction... Et c'est comme ça depuis le début."

> "Des fois, il y a des professeurs qui viennent, mais c'est rare, et puis souvent, ça tire."

> "Les professeurs, ils ont pas le temps de s'occuper des parents , ils en ont bien assez des enfants."

> "Les professeurs sur les comités de parents sont dans une position intenable, dès qu'ils ne sont pas d'accord avec la direction: parce qu'ils ne peuvent pas s'opposer ouvertement à elle. Finalement, chaque fois qu'on a eu des professeurs qui avaient de l'allure sur le comité, ils ont dû se retirer parce qu'ils ne voulaient pas (cautionner) la position de la direction et qu'ils ne pouvaient pas parler.
>
> Alors, que les professeurs se battent pour ne pas être nommés pour le comité de parents, ça se comprend.".
>
> (Actives dans l'école)

Notons, d'autre part, que ce sont les directions qui la plupart du temps ont assumé les soins "non pédagogiques" à donner à l'enfant, en des circonstances spéciales, ce qui les a rapprochées du rôle de "parent" et gardien de l'enfant, au sens affectif du terme:

> "A l'autre école, il y avait une vraiment bonne direction. Mon gars s'était fait mal au genou: il a su tout de suite ce que c'était et m'a téléphoné pour me le dire. Y a pas de soin, avec lui, j'étais pas inquiète de ce qui se passait à l'école!".

Evidemment, toutes les directions ne remplissent pas de la même façon le rôle privilégié qu'elles ont dans l'école, auprès des parents. On peut distinguer, aux dires des parents, toute une gamme d'attitudes allant de "l'ouverture" à la "fermeture" aux préoccupations des familles.

Les directions "ouvertes" ont souvent, semble-t-il, assumé une lourde tâche: les parents les citent abondamment et il n'est pas rare, comme on le souligne plus haut, qu'elles constituent en fait le seul contact des parents avec l'école. Quand il y a problème, c'est souvent à elles qu'on va d'abord, ou elles qui en avertissent d'abord les parents. Souvent, en cas de conflit entre parents et professeurs c'est elles qui servent d'arbitre:

> "Si on a un problème, on n'a qu'à appeler la

direction, puis là, elle fait venir le professeur en question dans son bureau, et tous on s'explique.".

Ce rôle de premier intermédiaire de l'école joué par les directions leur est facilité par leur exclusion du système d'otages: en effet, les mères peuvent s'adresser à elles beaucoup plus spontanément et librement parce qu'elles n'ont pas ce pouvoir incontrôlable de "revanche" sur les enfants qu'ont les enseignantes, six heures par jour:

"Moi, je suis bien gênée. Alors, j'attends d'être bien enragée pour aller à l'école. Quand j'arrive, je suis pas belle à voir. Mais la directrice est ben smatte. A nous fait asseoir, pis elle fait venir le professeur pour s'expliquer. Une fois que le professeur s'est expliquée, je suis ben calmée.".

D'autre part, il semble indéniable que les directions "ouvertes" ont trouvé infiniment plus de temps à consacrer aux contacts avec les parents que les enseignantes, et avec beaucoup plus de souplesse: ce que les parents expliquent en partie par les horaires et la tâche astreignante des enseignantes: "elles n'ont pas tout leur temps!".

Cette situation particulière des directions se trouve confirmée dans le fait que les mères ont beaucoup plus facilement réussi à établir

des relations suivies, égales[1] et amicales avec les directions qu'avec les professeurs de leurs enfants:

> "Je lui avais écrit, à la directrice, parce que j'étais trop gênée pour lui parler. Elle m'a fait venir à son bureau, puis elle m'a dit: "Vous écrivez bien madame: (...) vous n'avez jamais songé à être écrivain?" C'est ce que j'avais toujours rêvé d'être, mais jamais j'oserais... Elle m'a encouragé à continuer à écrire..."

> "Quand la directrice a été à l'hôpital, on s'est mises ensemble pour lui acheter un cadeau.".

Cette relation peut persister même lorsque les directions prennent des décisions sur les enfants qui vont à l'encontre des convictions

---

[1] Il subsiste évidemment une inégalité de *pouvoir* entre les parents et la direction d'école et les mères en sont bien conscientes. Mais, elles se sentent beaucoup plus libres, moins menacées d'exprimer leur désaccord avec une direction qu'avec un professeur, et le ton avec lequel elles l'expriment en est celui d'une relation d'égale à égale:

> "La directrice pis moi, on veut pus se voir. Je suis pas capable de la sentir, elle le sait, pis elle non plus, elle veut pus me voir à l'école. Les enfants, ils vont bien, ils aiment autant cette école là que l'autre, mais j'aime quand même pas la façon de runner ça qu'elle a, la directrice: j'aimais mieux l'autre école.".

des parents:

> "Mon enfant, même s'il a treize ans, ils vont encore le garder en 3e année. C'est dur pour un coeur de mère ça: la directrice, elle est vieille fille: elle peut pas comprendre ça... Elle m'a appelée l'autre jour: "Ça fait longtemps qu'on vous a pas vue!" qu'elle m'a dit ... C'est que j'ai pus le temps, mais il va falloir que je fasse mon tour... C'est qu'on en piquait de ces jasettes avant, elle et moi!".

Il est à noter ici qu'une direction "ouverte", pour les parents, se caractérise essentiellement de la même manière qu'un professeur "ouvert": c'est d'abord *quelqu'un qui sait écouter avec une oreille bienveillante*, qui est attentive au bien des enfants et informe adéquatement les parents. Il faut noter, d'autre part, que c'est sur la base de la relation *individuelle* parent/direction que les mères jugent d'abord de l'ouverture des directions, et non à partir de leur action en relation avec des activités de groupe de parents dans l'école (telles l'animation des comités de parents, par exemple). De telle sorte que l'on retrouve parmi les directions "ouvertes" des directions différant significativement au niveau de leur activité avec des groupes de parents. En bref, c'est plus au niveau de *la façon dont elles abordent et considèrent les parents* qu'au niveau de ce qu'elles font avec les parents que les directions sont évaluées par ces derniers:

> "La direction, ici, c'est un problème: elle

veut rien laisser faire aux parents: elle veut tout organiser toute seule pour nous, tout contrôler: finalement, elle veut rien savoir de nous autres: ce qu'elle veut, c'est qu'on soit d'accord, pis les parents qui sont pas à son goût, elle les laisse pas entrer dans les comités.".

(Active dans l'école)

Les directions fermées, quant à elles, se sont données avant tout un rôle de "gardien de la paix" dans les écoles: aussi, aucun pied sacrilège ne doit-il franchir le seuil de l'école; de même, toute intervention parentale jugée intempestive est-elle interceptée avant qu'elle ne puisse troubler la paix de l'enseignement. Ainsi, ces directions ont-elles créé un mur protecteur autour des écoles, ne laissant passer qu'un nombre restreint de mères ou d'interventions jugées "correctes":

"Juste à lui voir la face à la directrice, il n'y a pas un parent qui osait s'approcher trop de l'école. Et pis, si on y allait et que ça faisait pas son affaire, - par exemple, une fois, une mère a amené son enfant à une réunion: elle avait pas de gardienne - elle se le faisait dire: - c'est pas une garderie ici; retournez chez vous!"

"Avec l'ancienne direction, il n'y avait pas moyen de voir les professeurs.".

Il y a évidemment entre les deux extrêmes ouvert/fermé toute une gamme d'attitudes perçues par les parents comme étant intermédiaires.

4.2.3 Note sur la relation avec les secrétaires d'école

La secrétaire d'école, en tant que réceptionniste attitrée, semble avoir pris un rôle assez important en rapport avec les parents dans bien des écoles. Elle en est souvent l'agent de liaison:

> "Si vous voulez avoir des noms de parents, demandez à la secrétaire: elle les connaît bien, et les parents ne sont pas gênés avec elle."

la "seconde" de la directrice:

> "Lorsque la directrice n'est pas là, c'est la secrétaire qui voit aux choses. La secrétaire est bien aimée dans le quartier. Si c'est elle qui prend soin des enfants (blessés), les parents disent rien: c'est automatiquement bien. Quand c'est la directrice, c'est tout de suite mal!"

ou un agent de contrôle reflétant parfois certaines attitudes latentes dans l'école:

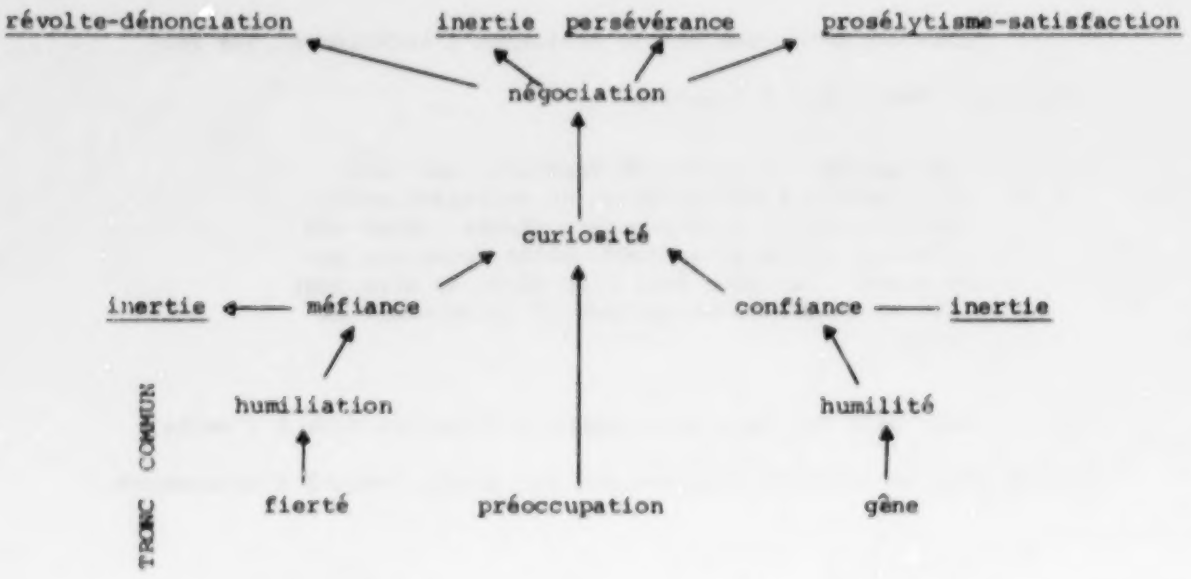
> "Quand je lui ai dit que mon fils manquerait parce qu'il était dans le coma, elle m'a répondu que c'était pas une raison.".

4.2.4 Les attitudes des parents

La section qui suit traite de la perception qu'ont les parents de leurs propres attitudes face à l'école, en un premier temps, puis, en un deuxième temps, du jugement qu'elles portent sur les attitudes des autres parents.

Les mères, telles qu'elles se voient

Les attitudes des mères face à l'école sont fondamentalement déterminées par leur situation dépendante face à l'école, non seulement dans les rapports de forces, mais aussi dans les rapports de classe sociale, en tant que "moins instruites" et "moins arrivées" que les enseignantes. Par-delà un tronc commun d'attitudes, que l'on retrouve plus ou moins chez toutes nos répondantes, l'on se trouve devant une ramification qui mène à quatre types "finals" d'attitudes: la révolte-dénonciation, l'inertie, la persévérance ou le prosélytisme (prêcher pour l'école) - satisfaction.



Les sentiments de base qui coexistent chez la majorité et dominent chacun leur tour au gré des circonstances sont la préoccupation, la gêne et la fierté. Nous avons déjà traité au deuxième chapitre de l'importance que revêtait l'école pour les parents, de la préoccupation qui en découlait et de la chaîne de réactions qu'elle déclenchait.

La gêne, pour sa part, est très grande et très fréquente chez les mères de milieux populaires et se manifeste dès qu'elles franchissent le seuil de leur maison:

> "J'étais bien gênée, avant, et puis je sortais jamais. Puis, il y a ma belle-soeur qui m'a amenée au bingo: ça a commencé comme ça. Puis après, on m'a demandé de travailler à l'école: ça me gênait beaucoup moins...".

Elle est renforcée par le sentiment d'infériorité que ressentent les mères face à l'école:

> "Les autres, elles ont dû vous dire oui (pour l'entrevue) parce qu'elles se sentaient obligées, et puis, à la dernière minute, elles ont dit non, parce qu'au fond, elles voulaient pas y aller. Les gens sont trop gênés de dire non; ils se trouvent des excuses, à la dernière minute.".

Elle peut conduire directement à l'inertie face à l'école, ou à la révolte, les mères accumulant les griefs jusqu'à l'éclatement.

"J'y suis allée aux premières réunions d'école. Mais je comprenais rien de ce qu'ils disaient en avant et puis, je suis bien que trop gênée pour poser des questions. Alors, j'aime mieux pus me montrer."

"J'ai jamais eu de problèmes comme ça avant, avec l'école. Mon plus jeune se fait battre dans la cour, à deux pis trois dessus, je les ai vus. Le brigadier est plus bébé que les enfants. On m'a renvoyé mon fils à la maison dans la neige - pis c'est loin d'ici - pour revenir chercher des culottes vertes pour la gymnastique: comme si qu'elles soient bleues ça l'empêchait d'en faire... En classe, ils leur laissent faire n'importe quoi, pis ils se plaignent ensuite qu'ils sont impolis. A la récréation, on les laisse sortir pas habillés pis quand ils attrapent des rhumes après, on nous (reproche) de les garder à la maison. Mon mari est mourant à l'hôpital depuis un an: il peut partir d'un moment à l'autre. Pis on m'arrive avec ces niaiseries-là. C'est bien simple: je me sens de plus en plus... révoltée!"

"Des fois, je suis partie pour l'école tellement ... révoltée que j'aurais pu les battre (les professeurs); mais arrivée là, pus capable de dire un mot... juste capable de dire oui à tout ce que le directeur disait.".

La fierté des mères qui subit, en milieu "défavorisé", des attaques sur tous les fronts de la vie quotidienne, est extrêmement sensible: on se sent blessées d'être traitées en "pauvres" ou en "niaiseuses":

"Madame X (une maîtresse), elle vient chaque semaine manger chez nous, depuis des années. Pis je lui donne ce qu'il y a de meilleur."

"C'est quand j'entends ça "défavorisé"! On est peut-être pauvres, mais nos enfants, ils sont aussi brillants que les autres et au moins, c'est nous qui les élevons, pas des bonnes payées!".

Ces sentiments de base entraînent trois types d'attitudes: d'abord, la curiosité: on veut voir, comprendre et discuter ce qui se passe à l'école[1]. Puis, l'humilité, directement reliée à la gêne, qui ne réclame rien et reçoit tout comme une faveur:

- "{Les maîtresses}, elles passent devant chez moi tous les jours pour aller dîner. Moi, je suis assise {sur le perron}: elles me connaissent toutes."

- "Elles vous parlent?"

- "Ah oui: elles sont bien aimables: si je les salue, elles me répondent.".

Enfin, le sentiment fréquent d'être rabaissée, humiliée, qui peut conduire directement à la révolte ou à l'inertie:

"Il y a deux, trois maîtresses qui sont sorties dans la cour pour rire d'eux autres {les mères} parce qu'elles attendaient leurs enfants: elles sont arrivées avec un kodak pour les photographier... Il y en a une {mère} qui est devenue tellement enragée que le lendemain, elle est entrée dans le vestiaire, pis elle a battu le professeur, devant les enfants."

---

1 Voir la section 4.1.2, p. 56.

"J'y vais pus à l'école. J'ai pas les moyens de bien m'habiller, et pis tant qu'à me faire rire de moi, j'aime autant rester chez moi."

"Ils nous écoutent jamais: ils nous sortent tous leurs grands mots, pis les gens osent pus rien dire: ils veulent pas avoir l'air fou, alors ils se rassoient, pis ils votent pour.".

Là où les attitudes de base des parents n'ont pas conduit directement à des positions radicales (inertie ou révolte), un jeu complexe d'attitudes s'amorce, conditionné de près par le déroulement de leurs relations avec l'école, et qui conduira au prosélytisme (vanter l'école), à la révolte ou à l'inertie.

On peut distinguer à cette phase trois grandes catégories de mères, suivant leur attitude dominante: 1) les méfiantes, 2) les tolérantes, 3) les scrutatrices.

Les méfiantes se décrivent comme ayant peu de confiance dans le personnel de l'école: "tout ce qu'ils cherchent, c'est à se défendre, même en mentant". Lorsqu'elles ont à parler à l'école sur quelque sujet, c'est à ce que rapportent les enfants ou les autres parents qu'elles donnent le bénéfice du doute, et c'est au personnel de l'école à prouver sa non-culpabilité. Les méfiantes "calmes", devant une réponse insuffisante de l'école optent pour l'inertie: "ça sert à rien de leur parler. Des beaux sourires en face, pis dès que t'as le dos

tourné, elles se revengent sur ton enfant". Les méfiantes plus "bouillantes" optent pour la révolte, qu'allume toute explication tendancieuse de l'école, et ne se gênent pas pour faire savoir périodiquement au personnel de l'école qu'elles ne sont pas dupes de son hypocrisie.

Les tolérantes se situent à l'autre extrême, donnant systématiquement le bénéfice du doute à l'école et étant particulièrement préoccupées de "ne pas faire de trouble":

> "Il y a des parents, ici, qui sont toujours le nez dans l'école, à faire des histoires pis à achaler les maîtresses. C'est pas de nos affaires ça. Les maîtresses connaissent ça bien mieux que nous, et moi, si elles me disent que mon enfant est pas brillant, (je l'accepte).".

On retrouve chez les "méfiantes" comme chez les "tolérantes" des parents qui considèrent carrément que l'école n'est pas "leur affaire"; mais alors que les premières sont ulcérées du fait que "cette affaire" qui affecte tant leurs enfants soit si mal menée par "les autres", les dernières prennent assez placidement les agitations qui secouent l'école, confiantes que l'école a raison, ou que tout se replacera.

Ces deux attitudes - tolérance et méfiance - peuvent tomber dans des extrêmes et mener à des attitudes finales: tout ce qui se

fait, ou tout ce que fait "X", dans l'école est bon ou mauvais:

> "Ici, les parents ont pris en grippe la directrice. Il y a un enfant qui s'est fait une prune la semaine passée, dans la cour. Bien la mère pensait que c'était la directrice qui l'avait soignée: elle était prête à l'actionner. Quand elle a su que c'était la secrétaire (qu'on aime bien dans le quartier), tout est devenu parfait.".

Mais elles peuvent aussi conduire - les circonstances étant favorables - à notre troisième type d'attitude, celui de "scrutatrices" que plusieurs - et plus particulièrement les "actives" - ont au départ.

Les scrutatrices jugent d'emblée que l'école les concerne et se caractérisent par leur réaction de s'informer dès qu'elles ne comprennent plus ce qui se passe ou qu'un problème surgit: elles accumulent information et preuves qu'elles cherchent à pondérer de la façon la plus juste possible:

> "Quand tu comprends pas ça (la nouvelle pédagogie) ça a l'air bien fou. C'est plus comme dans notre temps, alors vous comprenez, ça nous apparaît bien étrange et il faut se faire expliquer."

> "Des enfants, ça exagère. Mais quand toute la classe dit la même chose, sans qu'ils aient eu le temps de s'en parler avant, c'est probablement vrai.".

C'est parmi les scrutatrices que se recrutent les "négociatrices", (celles qui en restent à la méfiance ou à la tolérance ne

visant à changer quoi que ce soit quand elles vont à l'école). Les négociatrices, pour leur part, entrent à l'école avec l'idée de comprendre, pondérer leur point de vue en conséquence et par la suite, négocier l'arrangement qu'elles jugent le plus équitable pour les enfants. Selon l'issue des négociations qu'elles mènent et leurs seuils personnels de tolérance, de satisfaction ou de persévérance, elles en arrivent à l'un des quatre types terminaux de notre schéma, à savoir la révolte-dénonciation, l'inertie, la persévérance ou le prosélytisme-satisfaction.

4.2.5 Les parents actifs dans l'école

Les attitudes de départ des parents actifs

Comme toutes les autres mères, les actives vont à l'école d'abord pour savoir ce qui s'y passe ou corriger des situations qu'elles jugent abusives et en plus, elles y vont pour suppléer aux enseignantes dans leurs tâches pratiques[1]. Conscientes de leur ignorance sur le plan pédagogique, elles n'en jugent pas moins que l'instruction que la vie ne leur a pas donnée ne leur enlève en rien

---

[1] Voir la section sur les attitudes des enseignantes, p.93 et les attitudes des directions, p. 91.

le bon sens, la clairvoyance et enfin les droits qu'elles ont en tant que parents expérimentés. C'est dans cet état d'esprit qu'elles investissent l'école. D'autre part, tout en sachant que leur situation d'observatrices constitue un privilège aux yeux de l'école, elles n'en sentent pas moins qu'il s'agit là d'un de leurs droits les plus fondamentaux. Il en découle un sens de "mission", une volonté de faire valoir le point de vue des parents, qui exige beaucoup d'elles:

> "Pour faire ça sérieusement, il faut t'y mettre à temps plein. Parce qu'il faut tout apprendre sur l'école, comment ça fonctionne, et les nouvelles méthodes. C'est comme une jobbe de commissaire, avec en plus les jobbes de profs, que les profs, eux, ne veulent plus faire.".

Les attitudes des directions face aux parents actifs dans l'école

Alors qu'officiellement, les directions tiennent le rôle de "premier informateur" et "principal point d'appui des parents dans leur effort de collaboration avec l'école"[1], dans les faits, elles sont allées beaucoup plus loin, servant souvent d'animateur,

---

[1] Cf. Le Guide des comités de parents, C.E.C.M., Office des relations publiques.

d'organisateur et même de "directeur" des comités de parents . Ce rôle a été perçu différemment par les parents, suivant les écoles.

Certains groupes, désemparés devant la tâche à accomplir ont réclamé des principaux d'école qu'ils organisent et dirigent de fait le Comité de parents et leur attribuent avec gratitude le mérite de sa survivance:

> "Au début, on savait absolument pas quoi faire, ni de quoi parler. Alors, la direction nous a expliqué ce que c'était que le rôle du comité. Puis, elle nous a donné des choses à lire sur les nouveaux programmes et tout. Elle nous a aussi dit qu'il y avait des cours, pis qu'on pouvait avoir des animateurs. Elle nous faisait parler, parce qu'on était bien que trop gênées... Puis, elle nous a fait organiser des fêtes pour les enfants, puis on a pris le tour."

> "La direction, elle est bien solide: c'est elle qui tient le comité: il y a tellement de chicanes dans ça, que je me demande comment elle fait pour pas se fâcher.".

D'autres groupes y ont vu une entrave à leur bon fonctionnement et même parfois, une ingérence tout à fait déplacée, ayant pour but de clouer le bec aux parents et de contrôler la critique à sa naissance:

> "Y a des écoles où c'est tout arrangé d'avance les comités: la direction a tout décidé qui serait dans le comité, pis souvent, t'es même pas informée du jour de l'élection."

"La directrice, elle préparait toujours les réunions d'avance, toute seule. Et puis, on discutait jamais de ce qu'on voulait."

"Dès qu'on veut sortir des niaiseries, on nous dit que c'est pas de nos affaires!".

(actives dans l'école)

Par-delà l'attitude dirigiste ou non qu'affiche la direction, il semble que le fait qu'elle soit la direction d'école impressionne les parents et les rend au départ extrêmement timides ou opportunistes, ce qui souligne encore plus ce "dirigisme":

"On a essayé de faire des choses dans le cadre des comités d'école, mais ça n'a servi à rien: les parents qui sont là ne veulent rien faire de sérieux: *ils refusent même de discuter sur l'école*! Leur seul but, c'est *de faire bonne impression* sur la directrice, d'être bien vues de l'école."

"C'est toujours la même chose: elles critiquent beaucoup quand la direction est pas là, puis quand elle est là, plus rien!".

(actives dans l'école)

Les attitudes des enseignantes face aux actives

Les relations des mères actives avec les enseignantes sont peu fréquentes parce que l'activité des mères se fait principalement *en dehors* de la salle de classe, où sont retenus les professeurs. Cette "invisibilité" des enseignantes n'a pas indisposé les mères

dans les écoles où le dialogue est bien établi et où les enseignantes ont fait sentir aux parents qu'elles appréciaient leur travail parapédagogique. Mais, dans plusieurs cas, on n'est pas sans sentir que cette invisibilité des professeurs n'est pas sans cacher un certain agacement:

> "On n'a pas de local dans l'école, puis on voit bien que les enseignantes aiment pas nous voir traîner là quand c'est pas notre jour. Et quand c'est notre jour et qu'on se rend, elles nous lâchent pas d'une semelle; alors, on sait tout de suite qu'elles veulent pas bien gros nous voir là.".
>
> (active dans l'école)

On sent peu de confiance envers les parents, même lorsqu'il s'agit d'entreprises assez banales; l'aide offerte est regardée de haut et parfois rejetée du revers de la main: on cantonne les parents dans les "niaiseries":

> "Il n'y a personne pour surveiller la cour, à la récréation, parce que les professeurs ont besoin de souffler. Alors, on a proposé que des parents le fassent, parce qu'il y a eu des batailles pas mal graves. Mais ils n'ont pas voulu: parce qu'ils disent qu'ils ne veulent pas de parents pour ces choses-là.".
>
> (actives dans l'école)

L'exclusion systématique des parents de toute discussion sur les aspects significatifs de l'école constitue d'ailleurs la marque la plus claire de ce manque de confiance:

> "Tant qu'on parle juste de niaiseries puis de popote, ça va. Mais dès qu'on se met à parler de choses importantes, comme choisir les professeurs, ils nous coupent la parole.".
>
> (actives dans l'école)

Ceci est particulièrement ressenti au niveau des plus actifs des comités d'école, où de longues preuves de dévouement n'ont pas réussi à faire entrouvrir aux parents les portes des réunions professorales où se discutent les "vrais problèmes" de l'école:

> "Ils se fichent bien de ce qu'on peut penser. Tout ce qu'ils veulent, c'est nous donner l'impression qu'on est consultées, nous faire parler de niaiseries... . Les réunions pédagogiques, on n'a même pas le droit d'y assister: ils ont peur, peur qu'on voie les problèmes... comme si on les voyait pas!".
>
> (actives dans l'école)

De peur d'avoir à "perdre son temps" à discuter des arguments "dépassés" des parents, on préfère, semble-t-il, les exclure préventivement de toute discussion pouvant avoir quelque portée sur

les processus vitaux de l'école. Cette remarque s'applique, par-delà l'action des comités d'école, aux nombreuses assemblées de parents, où une forte majorité de parents se sentent manipulés, censurés, voire ouvertement ridiculisés ou attaqués dans leur vie privée dès qu'ils veulent aborder les vrais problèmes[1].

> "Tu vas là, il y a pas moyen de placer un mot, pis tout le monde rit de toi si tu parles pas bien ou que t'es mal habillée. Pis si t'es pas content de quelque chose, on t'attaque sur ta vie privée."
>
> (non-active)

C'est dans ce contexte que beaucoup choisissent de déserter une école où on ne veut pas réellement les entendre. Ceci est particulièrement mentionné par des non-actifs, qu'ont rebutés leurs premières assemblées de parents, ou leurs premières réunions de comité d'école[2]:

> "J'y suis allée une fois, à ces réunions, puis je suis jamais retourné; il y a une petite gang, en haut, sur la tribune qui parle tout le temps avec des grands mots qui font que tout le monde est gêné de poser des questions; et puis si tu veux quand même en poser, ils te coupent, ils te laissent pas parler.".
>
> (non-actif)

---

[1] C'est d'ailleurs le facteur d'impopularité de ces réunions le plus mentionné par les parents.

[2] Voir la section 4.2.2, p. 75.

Quant à ceux qui ont persisté, ils ont souvent perdu toute naïveté: ils constatent froidement que souvent, non seulement a-t-on défini d'avance les problèmes dont les parents doivent discuter, mais encore, leur épargne-t-on le trouble d'en chercher les solutions: si les parents ratifient les décisions déjà prises par l'école, tant mieux: ils auront été de bons et d'intelligents collaborateurs: ils auront "participé". S'ils n'abondent pas dans le sens de l'école et le font savoir, ils n'auront pas "compris"; s'ils s'entêtent, ils seront mal vus; on cherchera parfois un compromis, ou parfois, on ne fera que semblant de céder; au pire, on pointera du doigt leur non-représentativité ou leur mauvaise foi, ou on se fermera, définitivement: bref, les parents n'entrent pas dans l'école à poids égal.

Enfin, ceux qui souhaitent le plus la participation des parents aux décisions scolaires ont appris à compter plus sur leur patience, leur ruse et leur poids politique[1] que sur l'ouverture des enseignantes:

> "Au fond, dans le système public, les enseignantes sont protégées à vie et elles le savent. On leur a imposé les parents, elles sont bien obligées de nous accepter, mais il n'y aura que les gros groupes pour faire bouger l'école.".

---

[1] Voir à cet effet la section 4.4 sur la force de pression des parents.

Et souvent, les plus engagées sortent amères d'une expérience où elles se sont senties plus utilisées qu'utiles:

> "L'école, au fond, elle nous utilise seulement pour faire les "jobbes" plattes que les professeurs ne veulent plus faire; finalement, les parents, c'est du cheap labor pour eux.".
>
> (actives dans l'école)

4.2.6 Les divisions au sein des parents: La guerre des gangs

Les téteuses du comité d'école contre les chialeuses

En ouvrant ses portes aux parents, et plus particulièrement en offrant des postes prestigieux sur les comités d'école, ou parfois de "marraines", l'école créait une nouvelle hiérarchie dans le quartier entre "bons" et "mauvais" parents, entre "téteuses" et "chialeuses". Dans bien des quartiers, on a vu d'un mauvais oeil ces postes prestigieux accaparés d'une année à l'autre par les mêmes "bons parents" et leur clique, habiles à manipuler les élections et jaloux de leurs privilèges:

> "Elles s'organisent toutes d'avance, pis le jour des élections, elles se nomment entre elles. C'est bien compliqué, pis on est toutes perdues; puis là, elles font ça si vite, qu'on n'a pas eu le temps de penser que c'est déjà voté. Comme ça se fait à main levée - c'est pas secret - vous pensez bien que personne a le front de voter contre!"

> "Une fois élues, elles font la cour à la direction pour rester sur le comité l'année d'après.".

En d'autres endroits, les "cliques" se sont succédées l'une après l'autre, sans lien apparent avec la direction; ils sont vus

alors comme des comités "sociaux":

> "J'y allais avant au comité d'école. Mais cette année, c'est pus mon groupe, pis si on n'est pas du groupe, {on se sent moins acceptées}. Alors, j'y vais plus.".

Parce qu'ils sont prestigieux, difficilement accessibles, limités en nombre et souvent réservés aux "bons" parents, les postes sur les comités d'école ont-ils rarement été vus par l'ensemble des parents comme des postes de *représentants* et non comme un instrument aux mains d'individus ou de gangs pour se donner pouvoir et prestige et s'accaparer les faveurs de l'école:

> "Il y a quelques années, jamais j'aurais pensé que je serais un jour sur le comité d'école. Quand je les voyais rentrer dans l'école, l'air pincé pis la tête haute, je me disais: "V'là les pions, qui s'en vont dire leurs "oui" à la directrice!"

> "Non, j'y suis pas, sur le comité d'école: je suis pas une grosse madame, moi!"

> "Sur le comité régional, elles sont encore pire: dès que quelque chose vient des parents, elles disent que c'est mauvais: elles se donnent même pas la peine de lire! Elles se prennent déjà pour des commissaires!".

Ainsi, nombre de parents qu'aurait intéressés la participation dans l'école en sont-ils détournés par le caractère "exclusif" des comités, la manipulation dont ils semblent originer et leur fonctionnement en vase clos.

D'autre part, le peu de pouvoir dont semblent jouir ces comités nourrit les quolibets du quartier, qui n'y voit souvent qu'un cercle de commères:

> "Tout ce qu'elles font, c'est parler sur la vie privée des autres et prendre des airs."
>
> "Elles sont toutes là pour faire bonne impression sur la directrice. Elles sont bien fortes pour parler dans son dos, mais en face, elles fondent. Moi, j'ai pas de temps à perdre dans ces niaiseries-là."
>
> "On avait le droit de parler de tout, sauf de l'école: dès qu'on voulait parler des programmes, ou de comment l'école fonctionnait, on nous accusait de vouloir faire de la politique.".

Il n'est pas surprenant que dans un tel contexte, l'action des comités d'école soit fort peu connue[1]: à ce jour, les comités

---

[1] Mises à part les mères qui auraient aimé être sur le comité d'école et s'en sont vues éloignées, peu de mères s'intéressent ou savent ce que fait ce dernier. Ce qui est peu surprenant quand on sait que les comités d'école qui avaient comme préoccupation d'établir des liens avec l'ensemble des parents étaient rarissimes au moment de notre enquête sur le terrain.

d'école semblent s'être plus attirés l'attention des autres parents par les jalousies qu'ils suscitent que par les actions qu'ils entreprennent au sein de l'école.

Les comités de marraines, pour leur part, ont connu plus de succès auprès des parents non membres. D'abord, parce qu'ils sont plus ouverts et démocratiques: y accède qui veut, et il n'y a généralement aucune limite au nombre de collaboratrices. Puis, parce que leur action est plus accessible, et ses effets plus visibles (organisation d'ateliers, de fêtes, soin des enfants, etc., ...): aussi, le quartier sait-il généralement les apprécier.

Qu'en est-il maintenant des "actives dans l'école"? Comment voient-elles les autres parents du quartier? Elles distinguent plusieurs types de "non-actives" et plusieurs types d'explications à leur non-participation à la chose scolaire. L'explication la plus répandue est la sous-estimation par la plupart de l'importance de l'école:

> "Les parents ne se rendent pas compte de combien l'école c'est important pour leurs enfants.".

En plus:

> "Ils ont été déçus par tous les changements qui se sont produits dans l'école et ne veulent plus s'en occuper.".

Enfin:

> "Les mères ici sortent pas souvent. C'est bien gênant pour elles d'aller à l'école.".

D'autre part, les charges familiales en empêchent plusieurs de venir aux rencontres[1].

Par-delà ces "explications" applicables à toutes les mères, les actives identifient des explications s'appliquant à certains sous-groupes spécifiques: négligence chronique à l'endroit de leurs enfants, misère, épuisement:

> "Elles sont toujours au restaurant, pendant que leurs enfants traînent les rues: leurs enfants et l'école, elles s'en fichent."

> "Ces femmes-là doivent partir pour l'usine à six heures, puis les enfants se débrouillent comme ils peuvent. Elles ont assez de misère à faire manger leurs petits, allez pas leur parler d'école..."

> "Il y en a beaucoup ici sur l'assistance sociale. Elles osent pas trop se mêler à des activités, parce qu'elles ont peur de se faire couper leur chèque.".

C'est parmi ce dernier sous-groupe que se recrute la bête noire des parents actifs: les "chialeuses":

> "Elles voudraient que l'école fasse tout pour elles: qu'elle habille leurs enfants, qu'elle les nourrisse, qu'elle les lave. Et puis, c'est les premières à chialer si on fait (la moindre) chose à leurs enfants, alors qu'eux autres, elles ne se gênent pas pour varger dessus..."

---

[1] "Ces raisons" nous ont été confirmées à plusieurs reprises par les "non-actives".

"Pour elles, l'éducation de leurs enfants, c'est pas leur affaire: s'il y a des troubles, elles veulent rien savoir: que l'école se débrouille avec!".

En bref, autant les "non-actives" n'apprécient-elles pas qu'un petit groupe de parents, par l'élection au comité d'école, leur soit défini comme supérieur, autant les "actives dans l'école" n'acceptent-elles pas qu'on "chiale" sur l'école sans y participer. Dans les deux cas, on caricature à plaisir insistant sur la vanité des unes, ou l'irresponsabilité des autres. Entre ces deux extrêmes se tient la "masse" des parents, plus ou moins au courant de ce qui se passe à l'école et plus ou moins enclins à y participer.

Riches contre pauvres

Les divisions de quartier qui se répercutent sur l'école ne tiennent pas qu'aux distinctions que favorise cette dernière, par le biais de la "participation des parents". Elles sont plus profondément ancrées dans une hiérarchie déjà bien en place dans le quartier entre riches et pauvres, "grosses madames", organisateurs de partis politiques, etc. et "crasseux", "assistés sociaux". Les plus humbles ont peu à dire sur la haute gomme du quartier, à qui ils dédient d'emblée les hauts postes sur les comités d'école et les places aux réunions, faits pour ce "beau monde", et non pour les plus pauvres

et les moins instruits: leur monde à eux est différent, et ils n'essaient pas d'en franchir les limites, de s'introduire dans le monde des mieux nantis: ils optent pour le retrait:

> "J'y vais pas aux réunions d'école: j'ai pas les moyens de m'habiller et j'aime pas me faire rire de moi.".

Les plus favorisés du quartier, par contre, tiennent à parler des "autres", qui ont donné l'étiquette de "défavorisé" à leur quartier, ce qu'ils leur pardonnent mal, bien souvent:

> "Bien sûr qu'il y en a qui puent le fromage dans l'école, et les maîtresses ont raison de les faire laver. Mais de là à (conclure) que tout le quartier est défavorisé..."

> "Ils sont même pas capables de mettre des vêtements propres à leurs enfants...".

Ceci sans parler de la mauvaise influence qu'ils ont sur leurs enfants:

> "L'école menée par une gang de sauvages, qui montrent à sacrer pis à faire des coups aux nôtres.".

4.3 LES ACTIVITES DES PARENTS DANS L'ECOLE

Etant donné la démarche qualitative de cette recherche, nous ne pouvons présenter, ici, un recensement des activités des parents dans l'école[1]. Cependant, nous pouvons présenter les types de participation des parents permis par leur situation actuelle dans l'école.

Les professeurs tenant à rester seuls maîtres dans le domaine pédagogique et la coutume leur conférant d'emblée pleine juridiction dans ce champ, les activités des parents ont très peu touché à la discussion de la pédagogie, et quand elles l'ont fait, ce fut presque toujours à sens unique: les parents ne semblent avoir eu à ce jour aucune influence sur la pédagogie dans les écoles. Cette situation combinée au fait que les parents se sentent encore trop peu au courant de la pédagogie "nouvelle" pour étayer leurs demandes ont fait que sur le plan pédagogique, les activités des parents se sont limitées fondamentalement à des activités passives ou à des tâches d'exécutants. La plus grande partie de ces activités a été constituée de séances d'information ou d'observation dans les classes. Dans le cadre de certains projets ou de certaines matières

---

[1] V. ROSS et M. HENRIPIN ont présenté un compte rendu détaillé des activités des parents dans l'école dans un document intitulé Les parents dans l'école, ministère de l'Education du Québec.

- surtout la catéchèse - les parents ont pu aller plus loin en participant avec leurs enfants à certaines activités organisées d'avance par les enseignantes. Les cas où les parents ont pu discuter et élaborer avec les professeurs des séquences pédagogiques (par exemple, un cas de maternelle-maison) sont restés extrêmement rares et isolés.

Le peu de participation "active" possible au niveau de la pédagogie a amené les activités des parents à se concentrer dans le domaine parapédagogique, où elles ont bourgeonné: organisation de fêtes pour enfants, d'ateliers, de collations, de sorties, de contrôle des absences, de surveillance de la cour, etc., ... Si toutes ces activités n'étaient pas le but premier des parents entrés dans l'école, ils n'en ont pas moins retiré une très grande satisfaction et une valorisation certaine de leur rôle, face à la gratitude des enfants, et parfois des professeurs ainsi quelque peu libérés. D'autre part, le seul fait de pouvoir, dans ce cadre, circuler dans l'école et parler au personnel leur a permis de s'y sentir chez eux, parmi du monde comme eux (et non des personnages mythifiés), ouverts à leurs questions.

4.4 LE CONTEXTE DE LA RELATION ECOLE/MILIEU: LES RAPPORTS DE FORCES

Une compréhension lucide de la dynamique des relations entre l'école et les parents doit d'abord partir de l'évaluation réciproque que font les deux parties de la situation objective, des rapports de pouvoir qu'elle établit, ainsi que des droits de chacune des parties en cause. En effet, cet ensemble d'éléments - que l'on peut désigner comme constituant les rapports de forces - conditionne fondamentalement les attitudes et les actions des parties en présence. De façon plus concrète, un faible pouvoir dans un domaine tend à favoriser le retrait, ou, en cas de conflit, la résignation, l'hypocrisie ou la révolte; un pouvoir fort peut favoriser l'engagement ou l'arrogance; un pouvoir égal, l'échange, la considération mutuelle ou l'entêtement paralysant, etc., ...

La section qui suit se propose de définir comment les parents perçoivent leur pouvoir relatif dans l'école, sur quels faits ou quelle lecture des faits s'appuient leurs perceptions et quelles sont les conséquences de ce rapport de forces.

Nous avons déjà vu en quoi le désir des mères d'avoir une voix à l'école était tout entier axé sur la situation de leurs enfants.

Le pouvoir qu'elles visent au sein de l'école est donc très directement un pouvoir sur ce qui est fait à leurs enfants; il se mesure à l'influence qu'elles peuvent avoir sur le déroulement de leur carrière scolaire, c'est-à-dire, sur ce qui leur est enseigné et sur la façon de l'enseigner, sur le milieu de vie physique, social et affectif que constitue pour eux l'école et enfin, à plus long terme, sur l'orientation de vie qu'elle leur impose par ses classements précoces.

4.2.1 De l'école secrète à l'école ouverte

Un élément essentiel au pouvoir et à une discussion égalitaire est l'information. En effet, toute discussion, toute négociation est faussée au départ en faveur de celui qui détient l'information la plus complète lorsque la diffusion de cette dernière est inégale entre deux groupes[1]. Or, qu'en est-il de l'école?

L'école vient à peine de sortir d'une longue tradition de fonctionnement autonome où elle a régné sans conteste sur l'éducation scolaire des enfants: en fait, on avait fait un pacte de départ avec les parents, et tant que l'école et la société sont restées relativement

---

[1] L'exemple le plus clair en est celui des dictatures qui s'empressent de contrôler l'information pour n'en laisser sortir que ce qui les sert.

inchangées, l'information n'était pas nécessaire: *on savait* ce qui se passait à l'école; la société québécoise traditionnelle, catholique et française formait un bloc homogène et la continuité école/maison allait de soi.

A partir du moment où la société traditionnelle a été renversée entraînant l'ancienne école avec elle pour faire place à l'effervescence des temps modernes, le fonctionnement autonome de l'école - désormais détachée de la tradition populaire pour faire place au changement - a entraîné la brisure de la continuité école/maison, laissant les parents complètement à l'écart de ces transformations.

Cette mesure a provoqué l'isolement des parents et des professeurs dans deux mondes différents, aucun mécanisme n'ayant été mis en place - un certain temps - pour initier les parents aux changements en cours. L'école s'est ainsi dessinée aux yeux des parents non plus comme l'alliée traditionnelle, mais comme une puissance étrangère s'arrogeant le droit de définir le sort de leurs propres enfants. Puis, sont venus les comités d'école et les cours sur les programmes. Mais, sans doute insécurisées elles-mêmes par les changements scolaires, les enseignantes ont refusé aux parents l'accès à l'information plus concrète dont ces derniers avaient besoin pour *comprendre* la nouvelle école: c'est-à-dire, l'accès à la salle de classe et surtout, les données d'une discussion franche sur les

innovations. Les tentatives des parents à entamer cette discussion ont été "retournées" d'un haussement d'épaule impatient, ridiculisées ou, plus simplement, rejetées.

Privés de cette information de première main, les parents doivent encore se contenter, trop souvent, de généralités ou de ce qu'on veut bien leur dire aux réunions et rencontres officielles; et parfois, devant le contraste entre ce qui est dit et ce qui est fait, ils deviennent sceptiques:

> "Les voies faibles, ils disent que c'est pour aider l'enfant et un paquet de beaux mots, tellement beaux, que tu peux juste signer, si t'es pas une sans-coeur. C'est une fois que ton enfant est dedans que tu te rends compte que tout ça, c'était pour avoir la signature: les enfants, ils leur font pus rien faire.".

Les professeurs sont ainsi tenus pour des hypocrites et plus l'école est fermée à l'observation des parents, plus le bruit court dans le quartier que c'est qu'elle a quelque chose à cacher:

> "Quand l'école était fermée ici, tout le quartier la haïssait, disait que c'était une école de fous.".

Ainsi, la ruse reste-t-elle le seul moyen d'obtenir en ces cas quelque information:

> "Si tu veux savoir ce qui se passe dans l'école,

> il faut que tu entres et puis que tu ailles voir toi-même. Attends pas d'être sur le Comité de parents, tu y seras jamais: (ils choisissent des parents sûrs); rentre en faisant semblant de rien - au secondaire, ils peuvent pas t'empêcher d'ailleurs, t'as le droit d'entrer. - Amène une bonne gang si tu peux, puis là, tu vas en avoir des réactions pis des gens qui veulent s'engager."[1].

D'autre part, les cas où l'information donnée colle à la réalité de ce qui est enseigné n'amènent pas automatiquement l'assentiment des parents, mais ils incitent au moins à la réflexion; de même, les discussions franches dégonflent l'hostilité:

> "Nous autres, s'exprimer, on trouve ça bien fou. Mais tout change tellement vite... . Les professeurs sont plus au courant que nous."

> "Après qu'elle m'a expliqué qu'elle avait perdu patience avec mon petit, qu'elle n'en pouvait plus, j'ai compris qu'elle l'a claqué. Mais ce qu'elle aurait dû faire, c'est le sortir à la place: j'y ai dit. Pis, j'ai pus eu de problèmes.".

Mais malheureusement, ces cas restent rares. Ainsi, privées d'une information concrète et de franches discussions, les mères se

---

[1] Cette citation s'applique au secondaire, remarquons-le bien. Cependant, dans une forme atténuée, elle reflète le sentiment de plusieurs face à l'élémentaire.

sentent peu considérées de l'école et écartées de toute action significative, sauf pour les cas d'abus criants.

4.2.2 L'école comme système d'otages

Ce manque d'information et de contrôle des parents sur ce qui se passe dans l'école a creusé encore le fossé qui les séparait de l'école, en créant un véritable système d'otages: en dehors de tout contrôle, toute intervention des parents qui pourrait indisposer l'enseignante ne risque-t-elle pas de retomber sur l'enfant, et Dieu sait sous quelle forme... L'enseignante ne détient-elle pas un contrôle exclusif sur l'enfant, six heures par jour, la direction elle-même n'y pouvant rien? L'isolation dans laquelle s'exerce l'enseignement, la vulnérabilité des jeunes enfants et l'intouchabilité des enseignantes ne laissent au parent aucune assurance:

> "T'as pas le dos tourné qu'ils se revengent sur ton enfant."
>
> "Ils ont beau avoir tout le quartier, les autres professeurs et la direction contre eux, il y a rien à faire. On n'a qu'à se croiser les doigts quand nos enfants arrivent dans leur classe, qu'ils se fassent pas remarquer.".

Ainsi, certaines en viennent-elles à éviter depuis les sujets les plus naturels jusqu'aux sujets les plus graves:

> "J'ai bien peur pour ma fille, l'année prochaine, au secondaire I: je sais pas si je dois insister pour qu'elle aille en classe régulière; elle dit que si je les laisse la classer avec les faibles, c'est comme l'assommer d'un coup; que ça va être fini pour elle... Je suis bien embêtée...
>
> - Et son professeur de 6e, qu'est-ce qu'il en dit?
>
> - J'ose pas lui en parler. C'est pas qu'elle est pas parlable, elle a toujours été correcte, mais j'ai peur de l'indisposer."
>
> "Il ridiculisait toujours mon garçon, depuis ça. Puis, il s'est mis à l'obliger à copier durant tout le cours pour rien, puis à lui mettre des zéros partout, lui qui avait des 93! J'ai dit à mon gars: prends ton mal en patience, tâche de te faire oublier...".

Par-delà la position du professeur, la création d'un système de voies faibles où, en certains cas, l'enfant peut être placé - et c'est toujours définitif - sans la signature des parents, a renforcé chez les mères le sentiment qu'une fois leur enfant entré à l'école, elles ne pouvaient plus rien pour lui, qu'il leur était enlevé, et ce d'autant plus qu'on ne les avertit souvent que leur enfant va mal que lorsque le problème a pris des proportions hors contrôle, les laissant complètement impuissantes.

4.2.3 Les recours des parents

Face à cette menace constante de "revanche" que détient l'école, quel pouvoir les parents se voient-ils? La situation objective ne paraît leur fournir aucun contrepoids direct au pouvoir du maître: on ne peut pratiquement pas soustraire de soi-même son enfant de l'emprise d'un maître qu'on n'apprécie guère:

> "On ne peut pas changer nos enfants de classe ou d'école comme ça: il faut des {raisons}, et tout de suite, l'enfant a une étiquette.
>
> - Même, les retirer de l'école, on n'a pas le droit. Ils nous mettent la police après.
>
> - L'école privée, faut pouvoir se la payer. Pis encore, ils n'acceptent pas n'importe qui, même si c'est nos taxes qui les payent!".

Quant aux contrepoids indirects via la direction d'école, les administrateurs de la C.E.C.M. ou les commissaires, et qui peuvent s'appliquer tant à des problèmes d'ordre administratif qu'aux relations maître/enfant, on les perçoit comme étant peu sûrs: on ne peut présumer de l'appui de personne, l'efficacité de tout appel étant plus souvent liée au hasard des situations et à la personnalité des individus à qui on s'adresse qu'à leur pouvoir sur les enseignants - qui n'existe pratiquement pas - ou à la légitimité de la cause défendue - qui passe après les besoins administratifs et

les arrangements syndicaux. - Enfin, le conflit peut s'éterniser dès qu'il est porté à ces niveaux, privant ainsi au départ l'intervention de la rapidité d'exécution qu'elle exigerait: "Quand ton problème est réglé, ton enfant, ça se peut qu'il soit même plus à l'école!".

Malgré l'anticipation de tous ces handicaps, les parents n'en ont pas moins utilisé assez fréquemment ces recours, les succès comme les défaites leur arrivant toujours comme une surprise.

Le recours aux directions

Les directions d'école sont le premier intermédiaire auquel on pense et celui à qui on adresse le plus de demandes lorsqu'un problème général dans l'école ou un problème dans la relation maître/enfant ne peut être résolu directement. Les réactions des directions, face à ces demandes, divergent grandement: en certains cas, elles adoptent une attitude très directe: elles refusent carrément de discuter ou appuient d'emblée les parents et agissent même en ce sens; beaucoup avouent leur impuissance et mettent ainsi un terme à la discussion. En d'autres cas, elles optent pour une action indirecte qui consiste à mettre en présence les parties en conflit (soit le parent, le professeur et parfois l'enfant), pour qu'ils discutent directement du problème; la direction assiste souvent à ces rencontres, où elle sert d'arbitre.

Comment perçoit-on l'efficacité des directions comme intermédiaires lorsqu'elles sont ouvertes aux demandes des parents dans les conflits parents/maîtres? Dans les cas mineurs, on accorde assez d'efficacité aux initiatives des directions: souvent, c'est un malentendu qui est réglé, ou un mouvement de colère de l'enseignante, qui est compris et pardonné, à condition qu'il y ait ferme propos de ne plus recommencer; en général, dans le cas d'incidents mineurs, on

n'attaque pas la personnalité de l'enseignant visé, - "chacun a droit à son caractère" - mais ses actes impulsifs ou irréfléchis à l'endroit de l'enfant. L'intervention de la direction consiste souvent, ici, à faire mettre à chacun de l'eau dans son vin. A part ces malentendus, l'autorité de la direction peut suffire à mettre fin à certaines exagérations dans l'école: par exemple, interdire à un enseignant de cinquième année de faire descendre ses élèves suce à la bouche, améliorer la surveillance dans la cour; obliger les enseignantes à renseigner les parents, etc., ...

Dès qu'il y a cas graves - incompétence flagrante ou sadisme à l'égard des enfants - la direction semble perdre toute efficacité. C'est que l'efficacité de la direction ne tient qu'au poids de son prestige moral sur l'enseignante, à son pouvoir de persuasion ou de dissuasion et que dans les cas d'abus poussé, c'est généralement toute la personnalité de l'enseignante qui est en cause et qui se cabre. Les prérogatives administratives ou syndicales ne laissent ici qu'une mince marge de manoeuvre à la direction: faire muter l'enseignante, et encore, à condition qu'elle n'ait pas trop d'ancienneté: ceci n'équivaut, en fait, qu'à la rotation des victimes.

Il en va de même quant aux problèmes s'appliquant à l'ensemble de l'école (par exemple, la drogue): dès qu'ils dépassent l'incident, la direction semble privée de moyens d'intervenir.

Le recours aux administrateurs et aux commissaires

A ce stade, les parents se tournent parfois vers les administrations supérieures ou les commissaires. Nous n'avons malheureusement pas ici de données assez systématiques pour faire une analyse. Soulignons toutefois que les recours aux commissaires semblent particulièrement prisés pour la rapidité et l'efficacité des solutions amenées (Ex.: changement de classement d'un élève, suspension d'un professeur, etc., ...).

En bref, les parents se sont adressés ces dernières années à de multiples paliers de la structure scolaire dans des situations jugées graves. Si les mères se sont senties de plus en plus à l'aise d'intervenir à tous ces paliers et qu'on leur a parfois tourné une oreille attentive, elles n'en déplorent pas moins l'absence de canaux d'intervention officiels, non arbitraires et efficaces, et surtout, le manque de pouvoir au niveau des écoles pour régler des cas patents exigeant une intervention rapide:

> "C'est rendu que c'est les parents qui doivent faire le travail des directions d'école!".

4.2.4 Les parents ont-ils des droits dans l'école? ... et les enfants?

La fragilité des recours des parents dont le succès ne semble dépendre finalement que de la bonne volonté des gens en place, et non de la gravité des problèmes ou de la légitimité des causes, nous amène directement à la question suivante: reconnaît-on des droits aux parents sur l'éducation et le sort de leurs enfants, une fois ceux-ci à l'école? Cette première question appelle directement la suivante: Les enfants ont-ils des droits dans l'école face au personnel qui en a charge?

Les droits des parents: le droit à la parole

En fait, le seul droit que les parents se sentent reconnu à l'école est le droit à la parole. Et, pour eux, c'est déjà un grand progrès[1]. Il a été reconnu officiellement par la création des comités de parents dans les écoles, mais ne s'est pas arrêté là; dans bien des écoles, les parents en général savent qu'ils ont désormais le droit de *poser des questions* auxquelles l'école se considère beaucoup plus *tenue* qu'auparavant de répondre.

---

[1] Voir la section 4.1, p. 51.

En fait, le droit de parole à l'école, tel qu'il a été exercé jusqu'à ce jour, semble avoir constitué un droit à l'information verbale et un droit de réplique, beaucoup plus qu'un droit à la *consultation*, comme le stipulait la Loi sur les comités d'école: sauf dans l'organisation d'activités parapédagogiques, les parents ont le plus souvent été consultés *après* l'élaboration des projets et programmes qu'avant. Un certain nombre, se reconnaissant encore trop peu de compétence dans le domaine, s'est montré satisfait de la politique plus ouverte d'information que constituaient en fait ces consultations à posteriori. D'autres, par contre, prisent peu que les projets soient élaborés et les décisions souvent prises *avant* la consultation.

> "Il y a trois ans, j'y ai été sur le comité de parents. J'avais pas aimé ça: c'est pas toi qui décides. On présente des projets, et les parents sont supposés en discuter. Mais ce qui arrivait, c'est que le directeur arrivait avec ses projets et c'était déjà accepté, avant même qu'il nous ait demandé notre avis! Je voyais pas ce que je faisais là, alors j'en suis sortie!"

Dans un cas comme dans l'autre, les parents rencontrés n'avaient pas, ou très peu, de cas à citer où ils avaient pu faire changer l'école d'avis sur des projets non parapédagogiques.

Assorti d'aucun pouvoir, le droit à la parole s'est donc avéré peu efficace soit pour influer, soit pour contrer les décisions de l'école, en matières non parapédagogiques. Si, dans le domaine parapédagogique (fêtes, activités, certains aspects disciplinaires), il a donné lieu à des consultations efficaces qui ont fait sentir l'école plus près du quartier, et donc de l'enfant, il n'en reste pas moins que sur les points litigieux les plus cités concernant l'école - soit: la pédagogie et le respect de l'enfant - il laisse les parents tout aussi démunis qu'avant: l'avis des parents se voit donné peu de poids, confronté aux mécanismes administratifs ou à la compétence supérieure que s'accorde le personnel scolaire en place. Pire: les plus désabusés n'y voient qu'une parure au bouclier des parties en conflit dans le système scolaire, qui s'arrachent les approbations des parents, à condition, bien sûr, qu'elles servent leurs fins:

> "Quand on leur a proposé, à l'Alliance, d'avoir notre mot à dire dans le choix des professeurs, vous les avez pas vus sauter! Ils voulaient surtout pas ça! Quand ils invitent les parents, là, c'est juste pour boucher la C.E.C.M. Pis la C.E.C.M., c'est pour boucher l'Alliance... Pour eux, on est un jouet: ce qu'on pense, ils s'en fichent; ils veulent juste mettre l'autre mal à l'aise en mettant les parents de leur bord.".
>
> (actives dans l'école)

Les droits des enfants

> "Cette année, y a un enfant qui a battu un professeur: y avait pogné les nerfs. La maîtresse a dit qu'y était fou, de l'amener voir un psychiatre. Pis après, y a un professeur qui a battu un enfant, tellement que le mien a eu peur d'aller à l'école pendant deux semaines; mais ils ont pas dit que le professeur était fou, par exemple."

Il semble qu'il n'y ait que les adultes qui aient des droits dans les écoles: ils ont de leur côté le pouvoir et les syndicats. Les enfants n'ont que leurs parents, impuissants.

En théorie, la Loi reconnaît aux enfants le droit à ne pas être battus par les maîtres. En fait, ce droit n'existerait pas, la Cour ayant toujours donné raison aux maîtres, dans les cas connus par les parents, qui ont vite fait le tour du quartier.

En bref, le sentiment général des parents est que ni eux, ni leurs enfants n'ont de droits reconnus et donc rapidement défendus dans l'école. L'enfant réprimé physiquement, psychologiquement ou intellectuellement par une classification jugée injuste n'a aucun recours légitimé dans les moeurs scolaires: l'efficacité des recours que nous avons listés dans la section précédente tient à des facteurs arbitraires - personnalité de l'intermédiaire, perméabilité de l'enseignant et son degré d'acceptation dans l'équipe, etc., ... - et non à la reconnaissance de droits légitimes à l'enfant ou à ses parents.

4.2.5 Les droits des enseignants

Face aux droits des parents et des enfants dans l'école, qui se réduisent au droit à la parole des premiers, de quel pouvoir l'enseignante dispose-t-elle? Aux yeux des parents, le syndicalisme a donné aux enseignantes tous les droits, les rendant invulnérables, protégées à vie:

> "Le directeur nous l'a dit: tu peux rien faire contre un enseignant, rien. Il peut laisser les enfants grimper sur les pupitres, rien leur montrer... les battre, leur crier après tout le temps... être un homo pis parler de ça tout le temps aux enfants...: ça change rien: du moment qu'ils savent leur matière, on peut rien contre eux autres.".

Pour l'Alliance, résume-t-on, savoir enseigner, c'est connaître sa matière, indépendamment de sa capacité à la transmettre. La relation avec l'enfant semble complètement ignorée de la définition pédagogique: "Ce qui compte, c'est que le professeur donne son cours. Que les enfants comprennent ou pas, c'est pas leur problème, c'est celui des enfants". La relation psychologique maître/enfant semblant exclue malgré l'évidence de son existence, tous les excès seraient ici permis contre l'enfant, tant sur le plan physique que psychologique: selon les parents, cette mentalité mène à considérer l'enseignement comme un acte individuel (schizophrène), où l'enfant n'existe pas.

4.2.6 La force des parents comme groupe de pression

Si les parents n'ont aucun droit reconnu dans le système scolaire pour y enrayer ce qui leur semble abusif, ils n'en sentent pas moins que comme groupe, ils peuvent avoir une force de pression relativement non négligeable, en dehors des façons de faire officielles:

> "Il n'y a que les parents qui puissent faire bouger l'école.".

En fait, les parents les plus actifs ont senti qu'ils pouvaient être des alliés précieux dans la lutte pour la qualité de l'école et qu'ils tenaient pour ainsi dire la balance du pouvoir, à condition, bien sûr, d'être unis. Ils sentent que désormais, ce que directions d'école et enseignantes demandent en vain pour l'amélioration de l'école - y compris la répression des abus de la part de collègues - ils peuvent le demander plus efficacement, sans s'empêtrer dans les ornières administratives et syndicales, sans perdre de salaire et avec la sympathie d'une opinion publique rendue de plus en plus sceptique et exigeante face aux administrations et aux élus qui en ont charge.

Le handicap majeur que rencontrent les groupes de parents est constitué par l'apathie, la résignation et la peur de leur propre

base, les familles du quartier:

"La première chose à faire, ici, c'est de convaincre les gens que l'école c'est important pour leurs enfants et que les parents peuvent y faire quelque chose, ça ils y croient pas."

"Les gens, ici, ont peur de toutes les sortes d'organisation: ils ont peur que, s'ils y participent, on leur coupe leur chèque de bien-être, ou qu'on tape sur la tête de leurs proches. Pis, ils ont pas tout à fait tort... Ils ont assez de problèmes comme ça, qu'ils veulent pas en avoir d'autres.".

(actives dans et hors l'école)

4.5 L'EVOLUTION DES ATTITUDES RECIPROQUES DUE A L'OUVERTURE DE L'ECOLE

L'ouverture de l'école a été applaudie par la majorité des parents, qui y a vu un premier pas dans le dénouement de la crise dans les relations école/parents, qui avait pris naissance en même temps que les innovations des années '60.

L'ouverture a été perçue comme "75% d'avance" pour l'école: non seulement les plus actives jugent-elles que le seul fait de pouvoir être admises dans l'école a dégonflé une bonne part de l'hostilité des parents, mais encore ont-elles constaté qu'il a forcé les enseignantes à reconsidérer leur souveraineté sans conteste sur l'enfant à l'école.

Une fois entrées dans l'école, les mères ont pu constater dans les meilleurs cas le dévouement exemplaire des enseignantes et la difficulté de leur tâche - "on échangerait pas notre place pour la leur! On sait pas comment elles font!" - et, dans les pires cas, les limites de la nature humaine: "C'est vrai, elle l'a frappé le petit: mais maintenant que j'ai tout vu, je sais que moi, je lui aurais donné bien avant sa claque!". De leur côté, les préjugés des enseignantes sur les parents "incapables, ignorants et agressifs" ont été ébranlés en certains cas, observe-t-on. Enfin, même lorsque les

directions ne se sont pas rallié l'amitié ou la satisfaction des mères, celles-ci ne leur en ont pas moins reconnu tout le travail qu'elles mettaient à faire la liaison école/parents: dans les meilleurs cas, elles se sont attiré l'affection du quartier.

Passée la surprise de se découvrir réciproquement "mieux" qu'on ne le pensait d'abord, l'heure en est venue à la négociation réelle; ici, les parents ont constaté que l'école voulait peut-être se faire plus aimable, mais qu'elle ne voulait en rien lâcher son pouvoir dès qu'on s'attaquait au coeur des problèmes: les plus en faveur d'une participation dans l'école, sont alors passées de la reconnaissance naïve ou de la méfiance larvée aux dures réalités de la négociation et des rapports de forces; on a appris à considérer froidement les choses et à élaborer des stratégies là où, auparavant, on "quêtait" des ajustements ou qu'on accumulait les griefs jusqu'au jour du grand défoulement. On a appris en même temps le levier que pouvaient constituer les parents dans les situations administrativement bloquées: "seuls les parents peuvent faire bouger quelque chose dans l'école!". Cependant, seuls les parents semblent en être conscients, les enseignantes semblant dédaigner encore ces alliés potentiels dans une lutte pour une école meilleure.

CHAPITRE V

LE VERDICT SUR L'ECOLE

Ce dernier chapitre regroupe l'essentiel du discours des mères sur l'école: leur jugement sur la condition actuelle de l'enfant dans l'école et l'avenir que lui réserve l'éducation qu'il y reçoit, d'une part, et leurs idées et suggestions sur l'éducation des enfants, d'autre part.

La réflexion devient ainsi axée fondamentalement sur l'efficacité pédagogique de l'école; d'abord, les mères s'arrêtent à l'efficacité des modes d'approche à l'apprentissage, examinée surtout en fonction de la nature de l'enfant, mais aussi de son milieu familial, des futures exigences comportementales de son travail; puis au climat émotif et à son influence sur la motivation de l'enfant; enfin, à l'efficacité du système de voies, tel qu'appliqué dans les écoles, pour aider l'enfant et, à un autre niveau, à la pertinence des contenus scolaires, évaluée en fonction du futur travail de l'enfant.

Le chapitre qui suit se divise en quatre sections: une première définit brièvement les buts et résultats que les mères attendent de l'école; on distingue ici trois sous-groupes de parents, selon l'insistance ou le sens qu'ils donnent à la "discipline" qui doit être enseignée à l'enfant. Une deuxième section expose le verdict des parents sur l'école: il s'agit d'un verdict sur les

seuls points considérés actuellement comme névralgiques dans l'évolution de l'école actuelle dont les plus cités sont: la démission de l'école, la libéralisation des attitudes face à l'enfant, l'individualisation de l'enseignement et l'ouverture de l'école. La troisième section pointe vers les diverses causes auxquelles on attribue la détérioration de l'école actuelle: par-delà la non-motivation personnelle des enseignantes, les parents l'attribuent de plus en plus à la bureaucratie syndicale et gouvernementale. Enfin, dans la dernière section, nous exposons les solutions qu'entrevoient les parents aux problèmes actuels de l'école; ces solutions se situent d'abord au niveau idéologique, proposant une théorie de l'apprentissage qui tienne mieux compte de l'enfant, puis au niveau organisationnel, proposant un contrôle plus serré de la qualité de l'enseignement.

5.1 QUE VAUT L'ECOLE D'AUJOURD'HUI?

5.1.1 A quoi évalue-t-on l'école?

Une école, pourquoi?

Une évaluation de l'école part nécessairement d'une définition de ses buts. Pour les parents, le but ultime de l'école est de préparer les enfants à leurs futures responsabilités: ceci requiert de l'école, non seulement de pourvoir les enfants des savoirs intellectuels pertinents, mais encore, de leur inculquer la discipline[1] nécessaire à leur futur travail ou du moins, de prolonger celle qu'on essaie de leur donner à la maison. Plus spécifiquement, on demande à l'école élémentaire de montrer aux enfants à lire, à écrire et à calculer correctement, de leur inculquer le sens de l'effort et de la réussite, la notion de leur valeur et le respect de l'autorité:

> "A qu'est-ce que ça sert de les envoyer à l'école si en sortant de là, ils ne savent pas écrire sans que ce soit cousu de fautes et qu'en plus, ils ont pas appris à faire aucun effort, qu'ils n'ont aucune discipline? Mon fils, qui a commencé à travailler il y a un an, est pas capable de tenir aucune jobbe: il accepte pas qu'on ait de l'autorité avec lui et il a pas de discipline,

---

[1] C'est-à-dire, le sens de l'effort et la maîtrise de soi.

pour les heures de travail. Il veut faire comme à l'école, mais la vie, elle est pas comme ça, et l'école, elle les aide pas en les gâtant comme ça!".

Il est important de souligner ici que la valorisation de l'enfant se profile à travers tout cela comme le but ultime de l'école; même chez les partisans d'une discipline quasi militaire, la valorisation de l'enfant reste essentielle, pour la majorité: une discipline qui écrase l'enfant au lieu de le conduire au succès est mauvaise: la "bonne" discipline, c'est essentiellement celle qui pousse l'enfant à l'effort et lui permet de réussir:

"Il faut qu'il y en ait de la discipline, sinon, les enfants sauront pas ce que c'est que l'effort, et qu'on peut réussir une chose à force d'essayer.".

D'autre part, pour tous les parents, cette "valorisation de l'enfant" doit rester bien incarnée: une valorisation qui va à l'encontre des futures réalités qui attendent l'enfant dans le monde "adulte" se tournera en dévalorisation, si on n'y prend garde:

"C'est bien beau la créativité, mais il faut qu'ils {les enfants} apprennent *aussi* qu'il y a autre chose dans la vie, et que des fois, il faut {se conformer} si on veut arriver à quelque chose.".

Alors que les buts que nous venons d'énumérer sont attribués à l'école par tous les parents, ces derniers se scindent en trois

groupes distincts selon l'interprétation ou l'insistance qu'ils mettent sur l'un ou l'autre des buts secondaires de l'école, son but premier restant pour tous de montrer à lire, écrire et compter aux enfants.

Un premier groupe, se recrutant surtout chez les "non-actives", prend pour acquis que le travail scolaire ne peut être qu'ardu et répugnant pour l'enfant - comme le sera d'ailleurs son futur travail - et insiste sur la "formation du caractère" par une discipline stricte:

> "Evidemment que nos enfants aiment pas l'école! L'école, c'est pas là pour être aimé, mais pour apprendre à travailler, à faire des choses même si on n'aime pas ça: c'est sûr qu'il n'y a pas un enfant qui va aimer ça, mais il faut ça dans la vie!".

A l'autre extrême, un autre groupe retrouve ses adhérentes les plus convaincues chez les "actives". Ce deuxième groupe ne fait pas passer nécessairement la valorisation de l'enfant par le harnachement d'une tâche répugnante. Au contraire, il fait passer l'apprentissage par l'intérêt et la curiosité naturelle de l'enfant et insiste sur le plaisir d'apprendre que doit transmettre l'école à l'enfant:

> "Un enfant, c'est curieux naturellement, et il faut

ne pas avoir le tour avec pour les écoeurer d'apprendre."

"Aujourd'hui, l'école est bien plus le fun qu'avant et les enfants apprennent bien plus. Et ils aiment ça.".

Le dernier groupe, largement majoritaire se tient quelque part entre ces deux extrêmes, réclamant des enfants autant que des enseignantes un minimum de discipline pour assurer le respect de chacun, essentiel à l'apprentissage:

"C'est rendu que les professeurs laissent mener les enfants. Elles les laissent leur parler n'importe comment. Elles se font dire des choses terribles."

"C'est tout l'un ou tout l'autre: elles se laissent monter sur la tête ou elles (agressent) les enfants.".

Une évaluation concrète

Enfin, il faut noter que l'évaluation de l'école par les parents ne se fait pas dans l'abstrait. Une école qui fonctionne bien pour les parents, c'est une école où leur enfant apprend, et où il est bien. De même, l'école n'est pas pour eux d'abord une

institution avec une structure et un fonctionnement, un "système": c'est un ensemble de personnes qui prend bien ou mal soin de leurs enfants, et dont la sensibilité et la compétence prennent une part importante dans la vie de leurs petits. La qualité de l'école, ce sera donc d'abord pour les parents la qualité des enseignantes.

5.2 LE VERDICT SUR L'ECOLE ACTUELLE

Avant d'aborder cette section, il est essentiel de souligner que tous les parents ne posent pas un verdict sur l'école: poser un verdict sur l'école implique que l'on reconnaisse que l'école est une institution non immuable, sujette au changement, à l'erreur et au perfectionnement; et que conséquemment, la qualité de la performance d'un enfant à l'école peut avoir un lien avec la qualité de la performance de l'école elle-même. D'autre part, cela implique également que l'on se reconnaissance en mesure de juger l'action pédagogique de l'école, du moins sous les aspects qu'on critique. Or, tous les parents n'adhèrent pas à ce point de vue.

5.2.1 "Moi, j'ai rien à vous dire sur l'école": les "sans opinion"

> "Moi, j'ai pas de problèmes. Ca va bien. J'ai rien à vous dire sur l'école. Evidemment, y a des petites choses, mais ça n'a pas d'importance."

Qui sont ces sans opinion? D'une part, des gens satisfaits de l'école et qui ne réclament d'elle aucun changement majeur. D'autre part, des indifférents qui ne voient pas à quoi il servirait d'y penser. Ce sont des parents d'enfants qui "vont bien" comme d'enfants qui "vont mal", mais dont on n'exige pas que l'école les

fasse aller mieux: "Mon enfant, il réussit pas bien: mais il a jamais été un intellectuel.". Des parents qui trouvent que l'école a un travail à faire et qu'elle le fait honnêtement; qui trouvent également que l'enfant a une adaptation à faire à l'école et que s'il la fait, tant mieux (je suis chanceuse) et que s'il ne la fait pas, c'est qu'il n'est pas fait pour l'école, sans plus. En bref, dans les "sans opinion", on retrouve des gens satisfaits de l'école - principalement parce qu'ils n'y ont rencontré aucun problème majeur avec leurs enfants - autant que des fatalistes qui assument d'avance l'école telle qu'elle est, quelle que soit la performance de leurs enfants, ou qui, plus simplement, estiment qu'il ne leur revient pas de juger l'école. En bref, ce sont des gens qui n'ont pris aucune distance par rapport aux processus scolaires et qui, peut-être, n'en ont pas conscience[1].

5.2.2 Un verdict sur des points névralgiques

Les parents qui posent un verdict sur l'école se caractérisent par un effort commun d'analyse du fonctionnement du système

---

[1] Une étude qualitative comme la nôtre ne peut estimer quelle proportion des mères est constituée par les "sans opinion". Tout ce qu'elle peut faire, c'est en souligner l'existence et définir du mieux possible leurs caractéristiques.

scolaire et de son impact sur l'enfant. On retrouve dans ce groupe qui pose un verdict sur l'école tant des parents non actifs que des parents actifs.

Tel qu'il ressort de nos données, le verdict sur l'école insiste principalement sur certaines carences tolérées dans l'école et que l'on juge dangereuses pour la formation intellectuelle, affective et sociale de l'enfant. On y retrouve, d'autre part, une insistance sur les points qui constituent des améliorations ou des traditions jugées actuellement en danger, fragiles mais précieuses pour l'apprentissage de l'enfant. Ainsi, les zones d'urgence dominent la réflexion sur l'école[1].

---

[1] Par-delà ces deux extrêmes, dont traite ce chapitre, quel est le jugement global qui est porté sur l'école? Nous ne pouvons faire ici que des hypothèses, à partir d'indices tels le ton de l'entrevue, l'intérêt qu'on met à répondre, la relation avec l'interviewer, etc., ... Le fait est que, pressés de donner leur appréciation sur une institution les touchant de près, les répondants, alors axés sur l'ouverture aux améliorations que peuvent constituer leurs réponses, insistent d'une part sur ce qu'ils perçoivent être les carences les plus graves du système - auxquelles il est urgent de remédier - et sur ses axes forts à conserver d'autre part: en bref, sur ses points névralgiques. Par-delà ces points, il y a toute une zone de fonctionnement du système qui reste dans l'ombre, quelles que soient objectivement son importance ou son influence (y compris sur les points névralgiques cités): le fait que rien n'ait attiré l'attention des parents sur cette zone en rend impossible toute appréciation dans le compte rendu qui suit.

Dans la section qui suit, nous donnerons dans un premier temps un compte rendu détaillé des critiques des parents sur les points névralgiques de l'école actuelle, incorporé à un exposé sur l'école moderne par rapport à l'ancienne; notre deuxième section présentera une énumération des diverses causes auxquelles on attribue la détérioration de l'école sur les points cités. Enfin, la dernière section de ce chapitre exposera les solutions proposées par les mères aux problèmes actuels de l'école; ces solutions se situent d'abord au niveau idéologique - proposant une approche de l'apprentissage qui tienne mieux compte de l'enfant - puis au niveau organisationnel, proposant un contrôle plus serré et une reconnaissance de la qualité de l'enseignement.

---

1 (suite)
Il apparaît encore extrêmement difficile de délimiter avec les instruments méthodologiques existant actuellement en sciences sociales quel est le rapport dynamique qui se crée entre le jugement porté sur les zones d'urgence et le jugement global sur l'école. La méthode qualitative, en insistant sur la description du déroulement d'une situation supprime sûrement une partie du biais créé chez les répondants par le sentiment de l'urgence, en replaçant la critique dans son contexte, soigneusement étudié. Cependant, seule une recherche-action, qui permettrait de déclencher une action et/ou des processus de réflexion faisant ressortir ces aspects "cachés" et oubliés du fonctionnement actuel de l'école permettrait d'obtenir un jugement "complet" des parents sur l'école. Dans le contexte des limites de notre recherche, le chapitre suivant ne constitue donc qu'une description de la perception qu'ont les parents des zones névralgiques de l'école et leur dynamique interne et ne prétend pas représenter leur verdict global de l'école.

Quels sont les points que les parents jugent névralgiques dans la situation scolaire actuelle? Viennent d'abord les points d'éclatement, dont les plus essentiels se situent au niveau de la relation maître/élève: 1) la démission face aux enfants; 2) l'insensibilité de l'enseignement à la nature intellectuelle et émotive de l'enfant en apprentissage. Trois autres points émergent souvent: 3) l'éparpillement de l'enseignement; 4) les relations entre enfants et 5) l'impuissance des parents dans la situation actuelle. Au chapitre des points de progression, les parents notent 1) la libéralisation des attitudes à l'endroit des enfants; 2) la recherche de l'individualisation de l'enseignement; 3) la moindre discrimination entre enfants, sur les plans scolaire (brillants - niaiseux) et social (riches - pauvres); 4) l'ouverture, la richesse des contenus scolaires; 5) l'attrait de l'école et des méthodes nouvelles et enfin 6) l'ouverture de l'école aux parents.

Même si une bonne part de nos répondants ne se réfèrent pas à l'école ancienne pour appuyer leurs griefs à propos de l'école nouvelle, nous n'en avons pas moins présenté les principaux points névralgiques cités par les parents sous forme de comparaison, étant donné que ceci nous permettrait une présentation plus dynamique et plus simple de nos données.

L'école moderne: un progrès sur l'ancienne?

Etudiée sous un angle relatif, l'école moderne semble plus ou moins un progrès sur l'école ancienne:

> "Je voudrais pas retourner à l'école ancienne: c'était bien trop sévère et (borné). Mais aujourd'hui, y a quand même des exagérations:".

Alors qu'en général, on applaudit à la libéralisation des attitudes des adultes à l'endroit des enfants et à l'attrait des nouvelles méthodes d'approche des contenus scolaires, on juge qu'on a vraiment dépassé les bornes dans ce sens:

> "Ma fille, elle a enregistré sa classe un avant-midi, pour me montrer ce que c'était. C'est bien simple, le professeur, on l'entendait pas, tellement que les enfants faisaient du bruit."

> "C'est rendu que si un enfant a envie de dire - excusez-moi - "mange de la ..." à un professeur, il le dit! Moi, mes enfants peuvent bien penser que je suis folle, s'ils le veulent, mais qu'ils osent pas me le dire!".

En certains endroits, le "règne des sauvages" s'est installé:

> "Y a pas à dire: j'en ai eu treize et je les ai tous élevés pareil: comment ça se fait que les

derniers, on me dit qu'ils sacrent à l'école, alors qu'on me l'a jamais dit des premiers, et qu'ici, je les ai jamais entendus faire?".

L'enfant plus petit, plus faible, ou ayant quelque défaut physique est devenu la proie facile des "toffes", des farceurs ou même, en certains endroits, des pushers, l'école ayant relâché sa surveillance:

"Ils étaient à trois sur mon petit, je les ai vus: un le boxait dans le ventre, l'autre était par derrière et le troisième lui tirait les cheveux. Et le surveillant dans la cour faisait rien! Tout ça, parce que mon gars, il a une infirmité, il a la bouche un peu croche, qui bouge, et ça lui donne l'air idiot... Si vous pensez que ça me fait plaisir de l'envoyer à l'école quand je vois ça..."

"A se faire battre par les plus grands, ils veulent plus y aller à l'école!"

"Il y a une gang, dans le quartier, qui attend nos petits à la sortie de l'école pour les forcer à acheter de la drogue, ou pour les attacher pis les droguer. Le directeur a tout fait pour les éloigner de l'école, et puis nous, on a même retiré nos enfants de l'école un bon bout de temps. Mais, finalement, la cour a dit qu'on pouvait rien, et pis ça l'air qu'ils sont revenus, avec leur drogue.".

Dans le même sens que la libéralisation, on a accueilli avec satisfaction l'individualisation de l'enseignement, là où elle a apporté une attention spéciale et des solutions nouvelles

à l'enfant "handicapé" ou des options intéressantes aux enfants incapables de s'adapter aux programmes traditionnels, au lieu de les rejeter comme bons à rien:

> "Maintenant, les enfants qui ont pas de talent pour l'école, ils peuvent continuer quand même dans des classes spéciales où on s'occupe d'eux, ou faire des matières où ils peuvent être bons comme le bois, la cuisine, etc., ... Comme ça, ils peuvent continuer à apprendre, ils attrapent moins de complexes.".

En fait, là où les parents ont pu constater que le système des voies et classes spéciales permettait une approche plus efficace, plus adéquate pour les enfants, ils ne tarissent pas d'éloges:

> "Mon fils était bloqué dur en français. Et il était trop orgueilleux pour l'admettre. Bien, le professeur de récupération, elle a eu le tour; elle lui a dit de venir quand il voudrait, etc., ... Finalement, il y est allé, puis comme elle savait le prendre, puis qu'elle en avait le temps, en quelques mois, il a pu débloquer. Dans l'ancien système, il s'en serait pas sorti; il y avait pas de spécialistes comme ça, et moi, je pouvais pas l'aider...!".

Cependant, la création de voies et de classes spéciales de toutes sortes n'a pas toujours conduit à cette "individualisation" si appréciée. Plus souvent, semble-t-il, elle a conduit à l'amplification de la nonchalance et des préjugés professoraux à l'endroit des enfants, au fichage des individus, à la mécanisation et à

l'impersonnalisation de l'enseignement:

> "Depuis qu'ils ont les classes faibles et toutes ces classes spéciales-là, ils se forcent plus pour faire comprendre aux enfants. S'ils comprennent pas du premier coup, hop, on les envoie dans ces classes-là. C'est aux enfants de se démêler, les professeurs, eux, ils s'en sacrent. Puis une fois que t'es rendu là, y a pus rien à faire: t'es une poire pour la vie, même si tu fais des efforts."

> "Les enfants les ont "spottés" les classes faibles, ils sont pas fous, puis ils veulent pas y aller: ils appellent ça les classes de fous, les classes de toffes.".

Et pour couronner le tout, une fois dans les voies faibles, plutôt que d'être doublement stimulés, les enfants sont laissés à l'abandon, loin derrière les voies régulières:

> "Même avec des 90%, qu'ils m'ont expliqué, ils ne peuvent pas les faire passer en régulier: il y a trop de différence encore. Alors?".

Dans le même sens, on retrouve de façon fort généralisée la réprobation du peu d'énergie que semble mettre l'école nouvelle à promouvoir l'apprentissage à tous les niveaux:

> "On dirait qu'ils ont peur de pousser les enfants!"

> "On donnait pas de devoirs à mon aîné, parce qu'il était trop brillant, qu'on disait. On n'en donne

pas non plus à mon plus jeune, parce qu'il est trop faible. Alors, de qui est-ce qu'ils s'occupent donc à l'école?"

"Chez-nous, le prof de 6e a décidé que les élèves étaient trop fatigués le vendredi. Alors, ce jour-là, elle enseigne pas, c'est toute! Voyez-vous ça? L'année la plus importante!".

Ce manque d'énergie reçoit d'ailleurs sa justification dans les nouvelles idéologies pédagogiques "relaxantes" de l'école ou dans celles de la "défavorisation":

"Ils disent qu'il faut que l'enfant apprenne par plaisir. Alors, pour ne pas les "forcer", ils {les laissent à eux-mêmes}. Mais les enfants, il faut les stimuler d'abord, si on veut qu'ils apprennent! Ca pousse pas de même!"

"Maintenant, on leur a toutes appris, aux enseignantes, que les fils d'ouvriers étaient moins fins que les autres: alors elles se forcent plus. Qu'ils soient niaiseux, c'est naturel.".

Il correspond, d'autre part, à un éparpillement dans les matières scolaires - recherches "exotiques", musique, gymnastique... - qui empêche la concentration nécessaire sur les matières essentielles, pour s'amuser en sorties, gymnastique, arts plastiques et musique:

"Ils font tellement de petites choses qu'ils sont plus capables de fournir {l'effort nécessaire} pour les matières vraiment importantes - le FRANCAIS, les MATHEMATIQUES et l'ANGLAIS.".

La diversification des programmes et des méthodes, en autant qu'elle permettait d'accrocher et de faire avancer l'enfant était bienvenue. Mais souvent, programmes et méthodes se sont multipliés à une allure démente, déroutant: professeurs, parents et enfants, brisant toute continuité dans l'éducation des enfants et en venant même à oblitérer leurs propres buts (par exemple, les jeux pour le jeu):

> "Ma fille est en première année, et je peux pas la suivre!".

Chaque parcelle de matière à enseigner et chaque petit problème de l'enfant sont devenus l'otage de systèmes complexes de théories et d'organisations, où la préoccupation du bien de l'enfant est noyée sous un amoncellement de directives. A l'extrême - et trop souvent, de l'avis des parents, l'extrême est la norme - l'école perd sa sensibilité à l'enfant, son contact avec lui. Débordées par les programmes, déroutées par les nouvelles théories pédagogiques et amollies par un système de "dumping" facile dans les voies inférieures au moindre dérangement, les enseignantes s'éloignent de plus en plus de l'enfant, sur lequel elles ne prennent plus le temps de se pencher lorsqu'il est en difficulté ou qu'il s'ennuie, ou de nouer une relation affective, essentielle à la motivation scolaire.

Le peu de cas que l'on fait de la relation affective avec l'enfant dans l'école vient d'ailleurs en tête de liste des griefs adressés à l'école, en même temps que les griefs strictement pédagogiques. L'école semble traiter avec légèreté les problèmes affectifs dans la relation maîtres/enfants, les classant comme secondaires, alors qu'ils sont primordiaux:

> "Quand ça se met à aller mal tout d'un coup, c'est que la maîtresse ou l'enfant ont poqné une dent (l'un contre l'autre)."

> "Un enfant qui hait sa maîtresse peut pas apprendre."

> "Ma fille est pas bien depuis trois mois. Elle dit que la maîtresse l'aime plus, et qu'elle sait pas pourquoi. Elle (ma fille) s'est beaucoup renfermée.".

Si certains maîtres réagissent avec tact dans ces situations, il est rare que l'école elle-même voit à y remédier lorsque le maître néglige le problème.

L'insensibilité à la vie affective de l'enfant se manifeste aussi de plusieurs façons indirectes dans l'école élémentaire: on "énerve" les enfants par des tracasseries inutiles sur leur tenue de gymnastique, la propreté de leurs chemises, les jours d'absence pour

maladie, par des punitions collectives, etc., ...:

> "Ils les font revenir à la maison, dans la neige, pour des niaiseries: ils arrivent tout énervés, tout à l'envers."

> "Ils tiennent plus en place (les enfants) quand ils sont malades tellement ils ont peur de se faire tomber dessus (à leur retour à l'école) par les maîtresses!"

> "Ils les punissent tous chaque fois qu'il y en a un qui fait mal! Ils en font un vrai show; ça énerve les enfants puis ça les révolte parce que c'est pas juste. Pis c'est même pas intelligent: ils deviennent deux fois plus tannants...".

Enfin, trop souvent, les parents notent chez les professeurs une agressivité ouverte à l'endroit des enfants, qu'ils relient à leur manque d'intérêt pour la profession, mais aussi au manque de discipline généralisé dans l'école:

> "C'est effrayant comme les professeurs sont agressifs avec les enfants à l'école, ici. On dirait qu'ils leur en veulent de les faire travailler."

> "Ils disent des choses épouvantables aux petits, comme si c'étaient des ennemis personnels: "Toi je t'hais, tais toi!""

> "Ils se gênent pas pour faire n'importe quoi aux enfants, (y compris) les battre: ils savent que l'Alliance les protégera (quoi qu'ils fassent), pis les enfants, ils s'en sacrent.".

Ainsi, la mise en veilleuse de l'aspect affectif de la relation pédagogique, au profit de l'insistance sur son aspect "scientifique", a-t-elle donné lieu, encore ici, à des exagérations dangereuses.

La complexité toute "scientifique" de l'école a fermé la porte non seulement à l'enfant, mais aussi, de façon indirecte, au parent-éducateur: en effet, en cas de difficulté, on ne ressent plus l'urgence de remettre l'enfant en bonne voie par une attention supplémentaire en faisant appel aux parents, entre autres; un bercail tout désigné l'attend: la voie allégée et la classe spéciale, où on ne le "forcera" pas.

En ce sens (et aussi pour plusieurs autres raisons), la transformation la plus appréciée de l'école nouvelle - et là, les parents sont unanimes - a été son ouverture aux parents:

> "Maintenant, si on veut aider nos enfants et puis qu'il y a quelque chose qu'on ne comprend pas, on n'a qu'à aller voir le professeur, on n'a pas à attendre d'avoir une invitation!"

> "Depuis que l'école est ouverte, c'est 75% d'avance sur ce que c'était avant. Les parents veulent pas changer d'école à cause de ça.".

En bref, l'école moderne reçoit un verdict négatif là où elle a omis de promouvoir les capacités et l'effort de l'enfant par son idéologie, son organisation et son isolement. D'autre part, elle reçoit une note positive là où elle s'est humanisée et s'est faite plus accueillante pour certains types d'enfants autrefois exclus et pour les parents en général.

Alors que *l'esprit* des nouvelles réformes scolaires est accepté d'emblée par une majorité de parents[1], on s'objecte souvent vivement à la façon qu'elles se sont traduites au niveau de l'action. En effet, on juge que contrairement à ce qu'elles prêchaient, les nouvelles idéologies et la nouvelle organisation scolaires ont souvent, dans les faits, plus éloigné le maître de l'enfant qu'elles ne les ont rapprochés. En effet, il semble que les réformes scolaires ont majoritairement contribué - au dire des parents - à effacer le professeur de la relation pédagogique au profit d'un laisser-aller "scientifique" et d'un système de voies lui épargnant tout effort de sensibilité devant des "cas" le moindrement difficiles. Plutôt que la relation individualisée qui était prévue, la "scientification"

---

[1] Comme nous le soulignions précédemment (p. 161), il semble que ce n'est qu'une petite minorité de nos répondantes qui croient à une formation de type militaire à l'école. Toutefois, la majorité des parents optera - à regret - pour le raccourci d'une discipline stricte à l'ancienne plutôt que pour les excès d'une école libérée "sans bon sens".

de la pédagogie et le classement des enfants ont favorisé une relation impersonnelle entre le maître et l'enfant, bloquant ainsi la voie à l'apprentissage.

D'autre part, l'ouverture de l'école s'inscrit fortement dans nos données comme une note d'espoir à moyen terme et ce, surtout chez les parents actifs: car elle est au départ d'une sensibilisation des enseignantes aux enfants et des parents à l'apprentissage et c'est par cette sensibilisation que passe nécessairement le succès scolaire.

5.3 LES FACTEURS DE L'INEFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT

Quels sont donc les facteurs qui, selon les parents, ont joué négativement sur la performance des enfants et ont empêché les innovations positives de l'école nouvelle de porter fruit dans la plupart des cas?

Les parents répartissent à quatre niveaux les causes de l'inefficacité de l'enseignement. Les facteurs mentionnés touchent tous, directement ou non, à la performance professionnelle des enseignantes:

1) les caractéristiques et motivation personnelles des enseignantes;

2) l'absence de contrôle sur la qualité de la performance des enseignantes;

3) le chaos dans les programmes, méthodes et l'organisation scolaire;

4) les nouvelles idéologies scolaires.

Alors que certaines caractéristiques et la motivation personnelles des enseignants paraissent la cause la plus visible et la plus immédiate de l'échec de l'enseignement, là où il existe,

les mères, de plus en plus, y voient le résultat inévitable des manipulations bureaucratiques tant syndicales que gouvernementales, qui ont pour effet de démobiliser l'enseignante, d'empêcher les meilleures de donner leur plein rendement et de garder les pires intouchées dans le système scolaire.

5.3.1 Caractéristiques et motivations personnelles de l'enseignante moyenne

> "Les enseignantes qu'on a présentement, elles ont choisi l'enseignement parce que, avec un petit cours, c'est ce qui payait le mieux, sans compter les vacances.".

Ce que les parents déplorent en fait le plus souvent dans l'école, c'est la baisse d'intérêt professionnel des enseignantes qui s'est installée avec la laïcisation de l'école. Ce peu d'intérêt se manifeste d'abord dans la salle de classe, administrée de façon rigide et expéditive; ensuite dans la repugnance evidente des enseignantes à dépasser tant soit peu la charge et l'horaire de travail qui leur sont imposées:

> "C'est bien simple, il y en a, on dirait que ça les énerve qu'il y ait des enfants là pour écouter ce qu'elles enseignent; elles sont pas capables de les souffrir."

> "A trois heures et demie, elles peuvent pas partir assez vite.".

Cette phobie du surtemps chez la majorité des professeurs réduit significativement les chances de rattrapage chez les enfants en difficulté:

> "Un enfant qui a des problèmes, y a plus moyen pour lui de se rattraper: des fois, tout ce qui lui manque, c'est une petite explication: mais le professeur ne prendra jamais dix minutes après la classe pour lui expliquer."

> "Même chose pour les parents: des fois, on pourrait aider nos enfants, mais y a pas moyen de rejoindre le professeur."

> "Ce qu'il y a de bon, à l'école privée, c'est qu'ils n'ont pas peur de rester après la classe une couple de fois pour un enfant qui en a besoin.".

Tout en constatant le handicap sérieux que constitue pour l'enfant en difficulté le départ précipité des enseignantes à l'heure fixée, une bonne partie des parents n'en serait pas moins prête à "passer l'éponge" si le travail professionnel de l'enseignante - le temps qu'elle y est - était adéquat:

> "On ne peut pas exiger aujourd'hui des enseignantes ce qu'on exigeait autrefois des religieuses: elles ont des enfants à aller chercher et une maison {dont elles doivent} s'occuper. Mais qu'au moins, le temps qu'elles y sont, par exemple, qu'elles s'intéressent!".

Souvent, sur les heures de travail, on ne semble pas se donner la peine: - "on laisse faire n'importe quoi!" - ou s'en donner beaucoup trop, mais pour être le moins dérangé possible par la présence des enfants.

C'est à ce détachement des professeurs, à leur ennui face à leur tâche que les parents imputent la plus grande part de la détérioration de l'école:

> "Quand un professeur est même pas intéressé à ce qu'elle fait, comment voulez-vous que l'enfant, lui, soit intéressé?"

> "Nos enfants ont peur de manquer l'école quand ils sont malades: parce qu'ils savent que la maîtresse ne réexpliquera rien et qu'ils seront pris à rien comprendre."

> "Un enfant qui perd le fil est fini. On ne s'occupera plus de lui.".

D'où vient ce "décrochage" généralisé des enseignantes face à leur tâche? Plusieurs l'attribuent d'abord à un manque de motivation personnelle face à la profession: soit que l'aspect pécuniaire ("petit cours, bonne paye, longues vacances") ait beaucoup pesé dans leur choix, soit qu'après leurs premières années d'expérience, il ait pris le dessus (l'enseignante se rendant compte qu'elle n'aimait pas

ce métier, mais perdait trop en le laissant), soit qu'il ait motivé leur retour au travail, une fois mariée (on revient travailler d'abord pour augmenter le revenu familial ou se payer des luxes). Ce doute fondamental sur la motivation de bon nombre d'enseignantes, on le retrouve plus ou moins nuancé chez toutes nos répondantes. La prédominance de l'argent sur la vocation va d'ailleurs de pair avec la laïcisation de l'école et l'esprit de l'époque, croit-on.

5.3.2 La perte de contrôle sur la qualité de l'enseignement

Parallèlement à la baisse de la motivation professionnelle qui est venue avec la laïcisation, il s'est fait sentir une nette perte de contrôle sur la compétence et la qualité de l'enseignement, principalement via la syndicalisation des enseignants: les parents reprochent aux politiques syndicales actuelles d'accentuer la démobilisation professionnelle ("s'ils en font un doigt de plus, ils ont tout le syndicat de l'école sur le dos"), la standardisation "par le bas" de la profession, le laisser-aller général dans l'école ("pourquoi se forceraient-elles? Elles se savent protégées à vie!"), enfin - et surtout - de se porter aveuglément à la défense de professeurs émotivement dangereux pour leurs élèves:

> "Du moment qu'il sait sa matière, y a rien à faire contre un professeur: il peut martyriser

> un enfant, le ridiculiser sans arrêt, faire faire des cauchemars à des classes entières, leur crier par la tête à coeur de jour, les battre, les traiter de tous les noms, (bref) leur faire haïr l'école!
>
> Tout ça, ça ne compte pas pour l'Alliance. Ça n'a rien à voir avec l'enseignement.
>
> Et nous, on est obligé de confier nos enfants à ces professeurs là!".

Mais il n'y aurait pas que les politiques syndicales qui soient responsables de la perte de contrôle sur la qualité de l'enseignement. Un nombre croissant de parents, et plus particulièrement les actives, attribuent fondamentalement le laisser-aller dans l'école au laisser-aller du Gouvernement même qui, perdu dans la contemplation de ses belles théories, en oublie de voir ce qu'elles donnent dans les écoles:

> "Qu'ils sortent donc de leur tour d'ivoire, au Gouvernement; ceux-là en haut, tout ce qu'ils veulent, c'est se faire un nom avec leurs nouveaux programmes: mais ils viennent jamais voir ce que ça donne, par exemple!".

5.3.3 L'anarchie

L'anarchie se manifeste à deux niveaux du système scolaire dans les considérations des parents: tout d'abord, au niveau du Ministère, instable, sans profondeur ni leadership, puis au niveau

de l'école, où le chaos qui règne en haut se traduit par un laisser-faire de bon aloi.

Au Ministère, on reproche plus spécifiquement de faire pleuvoir sur les écoles - sans jamais y regarder de près les effets - une série de programmes, d'approches pédagogiques et de modes d'organisation nouveaux, vite périmés:

> "On commence à peine à s'habituer à une méthode qu'une autre la remplace.".

Aux yeux des parents, il n'y a rien là d'une recherche de méthodes, contenus ou modes d'organisation plus efficaces: les "modes" pédagogiques passent, brillent et s'éteignent sans même qu'on ait eu le temps de les porter: peu est fait pour les implanter correctement dans les écoles ou les soutenir, et encore bien moins pour les évaluer:

> "Les nouvelles méthodes, les professeurs les reçoivent, puis, du jour au lendemain, il faut qu'elles les appliquent, avec personne pour les aider!".

La prolixité du Ministère rend ainsi l'exercice compétent de l'enseignement de plus en plus difficile, et par surcroît, incontrôlé:

> "Comment voulez-vous qu'une maîtresse soit bonne quand il faut qu'elle change de méthode presque à tous les ans?".

Au niveau de l'école, cette instabilité des paliers supérieurs provoque une léthargie et un laisser faire généralisé: la désaffection des enseignantes s'accentue:

> "A un moment donné, elles en peuvent plus: elles lâchent tout!".

Parallèlement, les voies "inférieures" se développent rapidement et les voies "supérieures" se dégradent:

> "Les professeurs savent plus où donner la tête. Les enfants sont tout aussi mêlés: ils sautent des bouts en mathématiques... une année, il y a de la grammaire, l'autre, il n'y en a pas; les livres "nouveaux" arrivent pas: les professeurs sont toujours à faire des feuilles, que les enfants perdent. Comment voulez-vous qu'ils soient bons comme ça? On les envoie dans les voies inférieures, mais comme ils peuvent pas tous y aller, c'est toute l'école qui revire en école de fous!".

5.3.4 Les nouvelles idéologies scolaires

Cet état de faits trouve sa légitimation dans les théories nouvelles sur l'apprentissage sans douleur et les handicaps des "défavorisés" qui prennent le pas sur l'observation attentive de l'enfant et l'effort:

> "Maintenant, on se fait pus de remords de conscience. Y est pas bon? Eh bien, faut

pas le forcer. Et surtout si c'est un "défavorisé", il est supposé être moins fin que les autres. Pourquoi perdre son temps? On n'essaye même plus!".

En bref, c'est par le terme laisser-faire qu'on peut le mieux résumer les reproches que font les parents à l'école actuelle. Le laisser-faire prend racine dans les motivations professionnelles extrinsèques des enseignantes, est encouragé par le chaos ministériel, soutenu par le syndicalisme actuel et légitimé par les nouvelles idéologies sur la pédagogie "libre" et "les défavorisés".

5.4 LES SOLUTIONS AUX CARENCES DE L'ECOLE

Les critiques des mères sur l'école soulignant essentiellement la démission des maîtres, la mécanique bureaucratique qui l'encourage et les théories par lesquelles elle se justifie, se sont appuyées tout au long de nos entrevues sur une vision de l'enfant et une théorie de l'apprentissage souvent puisées à même leurs observations quotidiennes de l'enfant. Ainsi, la solution aux carences observées dans le comportement professionnel des enseignantes et dans l'organisation scolaire doit passer d'abord, aux yeux des parents, par une révision fondamentale de l'idéologie pédagogique en cours (une révolution culturelle!), rendue nécessaire par le peu de résultats scolaires que cette dernière engendre. Cette révision viserait à rétablir une juste perception de ce qu'est l'enfant et des conditions indispensables à son apprentissage. A partir d'une vision plus complète et réaliste de l'enfant et de l'enseignement, on pourrait en venir à établir des critères clairs et efficients de performance pour les enseignantes, le sens d'une tâche à faire, ses conditions et ses étapes. Une fois ces critères d'efficacité mis en place, il serait possible de voir à la qualité de la performance professorale, laissée présentement à l'abandon, sans guide ni renforcement.

Dans la section qui suit, nous étudierons donc en un premier temps quelles sont, selon les mères, les conditions de l'apprentissage chez l'enfant et les "solutions" instructionnelles, émotives et organisationnelles pour un enseignement de qualité dans le système public actuel.

5.4.1 Une pédagogie qui doit redécouvrir l'enfant

Aux yeux des parents, la solution la plus urgente à appliquer aux problèmes de l'école actuelle en est une de ressourcement: retourner à l'enfant, qu'on a sacrifié à la gloire de l'expérimentation compulsive de théories nouvelles, aux mesquineries syndicales, aux loisirs et au bien-être des enseignantes ainsi qu'à un allègement tronqué de leur tâche, qui l'a vidée de son sens:

> "C'est rendu que l'enfant, il ne compte plus dans l'école: le Ministère les prend pour cobayes et change sans arrêt les programmes. Les professeurs doivent passer le programme, que les enfants comprennent ou non... et s'ils ont le malheur d'en faire plus que ce qu'on leur demande, le syndicat les boycotte.".

En bref, ce que l'on reproche fondamentalement aux agents scolaires actuels, c'est d'avoir oublié l'enfant.

Pour une approche globale de l'enfant

C'est l'enfant, avec son potentiel, sa nature, ses émotions, ses besoins et son avenir qui tient la place centrale dans le discours des parents. En fait, on peut même dire que le discours des parents sur l'école est essentiellement un discours sur l'enfant, et, plus spécifiquement sur l'enfant en situation d'apprentissage. Cette situation d'apprentissage, les parents ne la voient pas de façon parcellaire, comme les spécialistes de tous genres nous ont habitués à la voir: les mères ne s'arrêtent pas à des analyses "sectorisées" de la situation d'apprentissage - aspect instructionnel, aspect cognitif, aspect social, aspect émotif, aspect disciplinaire, aspect organisationnel, etc., ... En fait, tout en touchant et en analysant en profondeur tous ces aspects, les parents insistent sur l'importance primordiale de leur interinfluence et sur les mécanismes de cette interaction:

> "Les enfants, ça pousse pas comme des plantes. Il faut que tu les stimules, que tu les guides, que tu saches t'y prendre!... Un enfant, s'il hait sa maîtresse, il y a rien à faire: il n'apprendra pas!... On a beau avoir le meilleur professeur: s'il n'y a pas de discipline dans la classe et que les enfants ne peuvent pas l'entendre, ça donne rien.".

Rejetant carrément les analyses théoriques qui ont ignoré tour à tour quelque aspect de l'enfant, elles y substituent une approche globale qui correspond à la relation totale qu'elles ont avec leur enfant. Ainsi, leur plaidoyer pour une école au service de l'enfant se présentera comme un réquisitoire du bon sens élémentaire contre l'utilisation abusive de théories incomplètes: un plaidoyer pour que l'observation, la sensibilité et le bon sens prévalent dans l'exercice de la pédagogie. Dans cet ordre d'idées, la réussite de l'école passe par la prise en considération globale de l'enfant en situation d'apprentissage et l'élaboration de mécanismes appropriés pour une interaction heureuse de tous les aspects à considérer.

. Définition de la situation d'apprentissage

La définition de la situation d'apprentissage par les mères tient compte aux deux extrêmes des finalités (buts) et des conditions de base de l'apprentissage.

Au chapitre des buts de l'école s'inscrivent les aptitudes intellectuelles et disciplinaires nécessaires à l'enfant pour son futur travail: nous les avons inscrits au centre de la figure 1. En périphérie, nous retrouvons les conditions que les parents posent à

l'efficacité pédagogique (cercle 1) et les considérations qui sont à la base de l'énoncé de ces conditions (cercle 4). L'énoncé et l'analyse des conditions d'apprentissage chez l'enfant sont toutes puisées dans des observations suivies des enfants à la maison, de leurs réactions face à l'école et - pour les plus vieux - face au travail.

Alors que la majorité de nos répondantes se sont prononcées sur les conditions instructionnelles, émotives et disciplinaires de l'apprentissage, l'énoncé des conditions organisationnelles à l'apprentissage - sauf en ce qui concerne le système de voies, dont la majorité des répondantes parlent - nous vient surtout des mères actives dans l'école.

Dans les sous-sections qui suivent, nous allons tour à tour considérer les conditions instructionnelles (méthodes d'enseignement), émotives, disciplinaires et organisationnelles de l'efficacité pédagogique, ainsi qu'une évaluation des programmes scolaires.

Les conditions instructionnelles à l'apprentissage

Les conditions instructionnelles touchent spécifiquement aux diverses étapes à franchir dans l'enseignement d'un item. Nous avons regroupé sous ce titre tout ce qui, chez les mères, répond à la question: "comment pousse-t-on un enfant à apprendre?" et concerne la façon d'enseigner une matière. Comme l'indique la figure, les théories instructionnelles des mères ont source dans leurs observations quotidiennes de la "nature" de l'enfant, ce qui ressortira nettement dans nos citations. D'autre part, nous avons inclu les réflexions des mères sur le fonctionnement actuel du classement des enfants,

l'arbitraire de ce classement découlant directement des carences instructionnelles de l'enseignement.

Soulignons que les carences instructionnelles constituent avec le manque de tact des professeurs à l'endroit des enfants, le handicap le plus sérieux à l'efficacité de l'école, aux yeux des parents. Elles ont, de plus, des répercussions marquées sur la perception que développe l'enfant de lui-même et sur le développement de ses capacités d'organiser sa vie et son temps, et de se fixer des buts:

> "La méthode, le travail, c'est jeune qu'il faut apprendre ça. Si on ne l'apprend pas jeune, on se désintéresse du travail.".

A ces problèmes créés par la nonchalance de l'école, les parents proposent comme solution une pédagogie plus éclairée, axée sur les moyens de susciter l'effort et le succès. Le schème pédagogique qu'elles proposent est constitué de trois étapes: 1) motiver l'enfant, 2) découper adéquatement le travail et 3) en donner une appréciation tangible.

La première étape proposée par les parents consiste à motiver l'enfant, lui faire sentir qu'apprendre, c'est important et

enrichissant:

> "Comment voulez-vous qu'un enfant apprenne quand la maîtresse s'en fiche elle-même?"

> "Quand un enfant a d'aussi bonnes notes, qu'il se force ou non à faire des recherches, il vient à penser qu'il n'a plus rien à apprendre.".

D'autre part, c'est faire sentir à l'enfant qu'on a confiance en sa capacité de réussir la tâche proposée:

> "A se faire traiter de niaiseux tout le temps, les enfants se découragent avant même d'essayer."

> "A rien demander aux enfants comme ça, ils (les enfants) finissent par ne même plus penser qu'ils peuvent faire quelque chose.".

C'est s'efforcer de trouver des moyens intéressants d'aborder un sujet:

> "Un bon professeur, c'est justement quelqu'un qui a le tour d'intéresser les enfants, même (avec peu de) matériel et de tout faire paraître comme un jeu, même quand c'est difficile.".

C'est choisir des sujets ayant une pertinence pour l'enfant ou pour sa vie future:

> "Si au lieu d'apprendre sur les animaux d'Afrique, ils apprenaient à connaître nos animaux, ça servirait plus."

"Des murales en papier mâché, t'en feras pas tous les jours dans ta vie. Mais t'auras à faire ton budget puis à t'organiser.".

Et enfin, fixer des buts tangibles à ses efforts:

"Un enfant, il faut qu'il voit où il s'en va: ils ne peuvent pas travailler dans le vide, sans savoir ce qu'on veut d'eux: c'est décourageant.".

Une deuxième étape consiste à soutenir les efforts de l'enfant, d'abord en lui suggérant des moyens d'atteindre ses buts:

"On leur a demandé de fabriquer un instrument de musique comme devoir. Une semaine après, mon gars ne l'avait pas fait. Il savait pas comment s'y prendre. Je lui ai suggéré de prendre des conserves, et puis là, il a débloqué: il s'agit seulement de les partir.".

En délimitant des étapes bien définies au travail:

'Si c'est trop lointain, ce qu'on demande, les enfants voient pas le but. Il faut diviser ça en étapes, qu'ils voient leur progrès.".

Et en les découpant de façon à tenir compte des capacités de l'enfant.

Enfin, une dernière étape consiste à apprécier son travail, d'abord en marquant ses progrès:

> "Si un enfant avance, il faut qu'il le sache, pour s'encourager.".

puis en soulignant le degré de qualité de son travail, en marquant d'une façon quelconque le succès de l'enfant:

> "Il faut qu'il sache que tout ne sera pas automatiquement bien, et, quand il réussit, qu'il y ait des signes. Moi, à la maison, j'ai fait un tableau d'honneur, et depuis ce temps-là, vous devriez voir les efforts qu'ils font pour le ménage."

ou, s'il est insuffisant, en le soulignant et en le faisant recommencer, avec l'aide nécessaire, ce qui revient à faire confiance en ses capacités:

> "Si un enfant a toujours des bonnes notes, travail bien fait ou mal fait, il ne connaît plus sa valeur. Il devient (confus).".

Enfin, certains parents insistent sur la nécessité d'un travail personnel qui serait, toutefois, évalué avec un minimum de rigueur:

> "Les recherches qu'ils leur font faire ici, c'est pas de la recherche, c'est de la copie (...); ils pourraient résumer des choses,

> ou bien fouiller dans les livres pour découvrir des nouvelles choses: au moins, ça exige quelque chose de la tête, il faut que tu y penses à ton affaire! Copier, ça ne demande rien."

> "(Ma fille) n'a qu'à écrire n'importe quoi sur un sujet, sans même avoir fait de recherches, qu'elle a une aussi bonne note! Les enfants, ils sont pas fous: aussi bien ne pas travailler, si ça mène au même...".

On peut distinguer, ici, deux nettes tendances dans les exposés des mères sur la motivation à l'apprentissage. Un premier groupe de mères insiste sur une motivation extrinsèque au travail demandé; elles insistent surtout sur la conviction du professeur, son habileté à rendre la matière intéressante, la délimitation claire des buts et étapes, une attention et une exigence soutenues à l'égard de l'enfant et enfin, une évaluation qualitative claire et non complaisante. Cette conception de l'apprentissage prend racine dans une vision de la vie comme n'étant pas seulement "une partie de plaisir", mais aussi une partie à gagner par l'effort et la persévérance.

Un autre groupe de mères, composé majoritairement de parents actifs dans l'école - et soulignant elles aussi la nécessité de la motivation extrinsèque par la structuration de l'apprentissage -, ont introduit plusieurs éléments intrinsèques de motivation, à savoir: l'exploitation de la curiosité naturelle de l'enfant, le choix de

sujets suscitant un intérêt chez l'enfant, l'importance de la confiance en la possibilité d'apprendre, de se dépasser.

Enfin, autre remarque importante à noter dans cette section, les mères insistent sur la nécessité d'individualiser *réellement* l'enseignement, c'est-à-dire de porter attention aux faiblesses ou aux forces individuelles des enfants dans une salle de classe, d'apporter une aide particulière dans le premier cas et de proposer un travail plus poussé, ou de permettre de sauter des classes, dans le deuxième cas. Ainsi, dans ni l'un ni l'autre des cas, l'enfant ne perdrait son temps à végéter. Dans le même sens, le système de voies faibles devrait vraiment servir à stimuler et suivre de près l'enfant, plutôt que de le laisser végéter à l'abandon comme c'est trop souvent le cas.

Les contenus de l'apprentissage

Les parents soulignent ici la nécessité 1) de partir de contenus familiers à l'enfant et tenant compte de son milieu de vie présent et futur et 2) de s'en tenir à l'essentiel plutôt que de s'éparpiller en une série de matières ou de contenus accessoires:

> "Ils ne savent pas comment ça fonctionne, le Québec, que leur quartier est dans une ville,

Montréal, que la ville est dans la province, etc., ... Bien avant d'apprendre sur les dinosaures, ils devraient SAVOIR ces choses (élémentaires) pour pouvoir se retrouver dans le monde où ils vivent."

"C'est sûr, c'est merveilleux, ces sorties-là. On aurait bien aimé les avoir nous: ça ouvre l'esprit. Mais, quand ça prend le temps du français et puis des autres matières (essentielles), que les enfants savent plus du tout, ça devient exagéré. L'essentiel d'abord, et puis tout le reste, si on a le temps!".

Les conditions émotives à l'apprentissage

Les solutions aux carences émotives citées dans la relation maître/enfants - qui peuvent se résumer à la mécanisation de l'enseignement, l'agressivité à l'endroit des enfants et à l'injustice - doivent passer d'abord par un ressourcement des approches pédagogiques courantes dans l'école. En effet, ces carences semblent avoir trouvé appui et justification dans les théories "scientifiques" modernes et l'interprétation syndicale de la pédagogie, qui ignorent ce qui touche à l'émotivité de l'enfant:

"Pour les syndicats, qui pensent juste à se défendre et le Gouvernement qui veut juste des cobayes, l'enfant qui pâtit, ça n'existe pas.".

Pourtant, l'émotion est première dans l'apprentissage. Une observation tant soit peu perceptive de l'enfant le confirme:

> "C'est bien clair qu'un enfant qui haït sa maîtresse, il ne peut pas apprendre."
>
> "Plus on leur crie après, plus ils deviennent révoltés. Ils peuvent passer vite de la tête à la queue de la classe, quand ils se buckent (s'entêtent)."
>
> "Les enfants, ça se révolte facilement, puis après, ça sait pas se contrôler et ça veut rien dire: il faut faire attention."
>
> "S'ils prennent une dent contre la maîtresse, après elle ne pourra plus rien leur faire faire.".

Plus spécifiquement, les parents soulignent les points sensibles suivants dans la relation maître/enfants auxquels l'école devrait sensibiliser ses enseignantes: la confiance et le respect mutuels, la justice, la différence d'âge et ses implications quant à la tolérance, l'autorité et l'agression. Faute d'une sensibilité sur ces points, les enseignantes risquent de se retrouver devant un mur lorsqu'il s'agit de faire apprendre, les enfants se défendant comme ils le peuvent.

La confiance

Nous venons de mentionner indirectement, ci-hau., l'importance qu'un enfant aime, et donc, ait confiance en sa maîtresse. Ceci est également vrai en sens inverse: l'enfant doit sentir que la maîtresse lui fait confiance pour travailler:

> "Ils ne sont pas fous, les enfants. Si tu leur dis toujours qu'ils sont niaiseux - que le travail soit bien ou mal fait - ils vont se dire: - si c'est comme ça, aussi bien faire le niaiseux: c'est moins de trouble.".

Le respect de l'enfant et la justice

Ce sont là deux points sur lesquels les jeunes enfants sont particulièrement sensibles:

> "L'injustice, ils prennent pas ça, à cet âge, (que ce soit) pour eux ou pour les autres. C'est pour ç. que des affaires comme punir tous les enfants pour la faute d'un seul, c'est pas bon: ça leur apprend pas à être responsables, ça énerve les autres, puis ça les monte tous contre la maîtresse."

> "Chaque fois qu'ils en punissent un, ils en font un show... Pourquoi les humilier comme ça? Et puis, pourquoi énerver tout le monde avec ça? Ils se mettent tous à haïr l'école, après ça."

"La maîtresse, l'an passé, appelait ma fille "la folle", chaque fois qu'elle lui parlait. J'ai eu beau lui dire que c'était pas la façon, elle a continué. A se faire traiter comme ça, les enfants deviennent malins: ils font tout pour faire enrager la maîtresse pour se revenger. Ma fille, elle allait toujours aux toilettes, faisait la folle deux fois plus.
Cette année, son professeur a le tour. A la première folie de ma fille, elle lui a dit: "T'es pas possible, mais au moins, t'es de bonne humeur toi!" Ma fille, flattée, s'est calmée tout de suite.".

Les enfants sont des enfants...

Enfin, dernier point sensible: la différence d'âge. Les enseignantes devraient être bien conscientes qu'un enfant, ce n'est pas un adulte; on doit, d'une part, lui imposer des limites, mais aussi, d'autre part, faire preuve de tolérance et de compréhension.

"Un enfant, si tu le laisses te monter sur la tête, il aura pas de limite: c'est un enfant! Alors, il faut voir à y mettre un frein à temps."

"Elles leur passent rien aux enfants. Dès qu'ils sont un peu fous, plutôt que de les laisser se détendre un peu, elles les punissent, ce qui les rend encore plus nerveux."

"Des fois, les enfants ont été malades un bout de temps, ou ils passent par une crise: des enfants,

c'est "moody" (d'humeur changeante). Les professeurs, ils devraient bien voir que c'est juste temporaire, et puis, pas perdre les pédales et les envoyer dans des classes faibles tout de suite, dès que ça marche pas!"

"A l'école, ils s'énervent trop avec des riens. Ils font des crises avec des niaiseries.".

D'autre part, l'enfant est frondeur de nature: si on le laisse faire, il deviendra frondeur, juste par vantardise. Mais sa fronde n'a rien d'une haine personnelle, comme certaines enseignantes semblent le croire:

"A un moment donné, les maîtresses se laissent malmener par les enfants: on dirait qu'elles en ont peur. C'est pas une façon d'élever un enfant ça: les enfants, si on les laisse trop faire, ils vont exagérer, juste pour se montrer plus smattes que les autres."

"C'est effrayant l'agressivité des professeurs envers les enfants, dans l'école. A un moment donné, ils oublient que c'est des enfants et les prennent comme des ennemis; ils leur crient des bêtises épouvantables, se mettent sur leur dos, puis les lâchent plus de l'année. Mais qu'est-ce que des enfants peuvent bien avoir fait pour mériter ça?".

Ces attaques - psychologiques, le plus souvent, mais parfois physiques - ne sont pas sans marquer profondément les enfants, même s'ils n'en sont pas la cible directe:

"Il y a une classe de première, il y a quelques

années, où les enfants faisaient tous des cauchemars, tellement ils avaient peur de la maîtresse."

"Mon gars, depuis deux semaines, il a peur d'aller à l'école; la maîtresse en a battu un, puis il veut plus y aller.".

Ainsi, chaque fois que la sensibilité de l'enfant est ignorée ou bafouée, c'est non seulement l'enfant, mais aussi la maîtresse qui en pâtit: l'enfant devient épeuré, amorphe, fermé, rancunier, entêté, agressif, tannant.

Quels moyens entrevoit-on pour sensibiliser les enseignantes à ces aspects? Tout d'abord, un rapprochement avec la famille:

"Au moins, comme ça, elles seraient au courant du caractère de l'enfant: depuis le temps qu'on les a, on doit savoir comment les prendre.".

D'autre part, une aide accrue dans le sens où la donnent les directions et un code d'éthique professionnel sur ce plan ne seraient pas un luxe:

"Quand on n'en peut plus, c'est une bonne chose de pouvoir prendre l'avis d'un autre."

"Il y a des choses qu'elles ne devraient jamais faire, comme frapper un enfant *quand elles sont*

en colère[1]; elles devraient sortir de la classe avant, pour se calmer: corriger les enfants, c'est le rôle des parents, ça.".

Enfin, certains parents aimeraient pouvoir choisir le professeur de leurs enfants, à l'intérieur de chaque degré, pour que ces derniers aient celle qui convient le mieux à leur caractère. Dans le même sens, une majorité des mères réclament le droit de changer promptement leurs enfants de classe ou d'école lorsqu'un blocage majeur se produit sur le plan émotif dans la relation maître/élève.

Les conditions disciplinaires à l'apprentissage

Elles se résument aisément à trois points: 1) d'abord, que l'enseignante garde assez d'autorité pour contrôler sa classe; 2) puis, quel que soit le type d'organisation de classe ou le mode

---

[1] Il faut noter ici que si certaines mères ne s'opposent pas aux punitions corporelles dans l'école, elles s'opposent cependant majoritairement à ce qu'elles soient données sous le coup de l'émotivité. Ce qui fait qu'elles s'opposent peu lorsque ce sont les directeurs qui les donnent, étant donné que n'étant pas directement impliqués, ils ne semblent jamais en avoir donné sans bonnes raisons et sans en avoir averti préalablement les parents.

d'approche qu'elle adopte, que l'enseignante fasse respecter un minimum de calme dans la classe, pour que ceux qui veulent suivre ou travailler puissent le faire en paix. Enfin, sur un autre plan, 3) que les enseignantes veillent à exercer une surveillance suffisante dans la classe, mais surtout dans la cour d'école, pour que les plus petits et les plus faibles ne soient pas la proie sans défense des "toffes" et des farceurs. Au moins deux membres du personnel de l'école, estime-t-on, devraient être assignés d'office à la surveillance de la cour, le midi, et si c'est tout à fait impossible, on devrait au moins accepter l'aide des parents et les "entraîner" lorsque nécessaire.

Enfin, il paraît essentiel aux parents, si on veut venir à bout d éduquer la nouvelle génération, qu'une continuité soit assurée entre la discipline à l'école et celle à la maison. Le meilleur moyen qu'ils y voient est l'échange avec les maîtres en vue d'une mise au point commune d'une discipline à promouvoir.

Les conditions organisationnelles à l'apprentissage

Les prérequis organisationnels à l'apprentissage se situent à quatre niveaux dans l'école élémentaire: 1) l'organisation et la coordination des programmes et des modes d'approche; 2) l'organisation de "l'individualisation" de l'enseignement (ratio et système de

voies); 3) le contrôle de la qualité de l'enseignement; 4) le partage des responsabilités entre l'école et l'organisation scolaire. Bien que ces prérequis soient moins immédiatement "visibles" que les prérequis instructionnels ou émotifs, ils deviennent un objet de préoccupation de plus en plus important pour les parents, au fur et à mesure qu'on oppose des raisons d'ordre organisationnel à leurs demandes de changements dans l'école.

1. L'organisation et la coordination des programmes et des modes d'approche.

Les solutions à ce premier problème se situeraient à deux niveaux. Tout d'abord, au niveau du Ministère: plutôt que de rivaliser d'imagination et d'astuce dans la *conception théorique* d'approches et de programmes, tous plus au point les uns que les autres, les énergies (et l'argent) du Gouvernement devraient se concentrer sur la *mise en application* et l'*évaluation suivie* de ces programmes et approches dans la réalité bien terre à terre de la salle de classe, avec ses vrais enfants:

> "Qu'ils sortent de leur tour d'ivoire à la fin, pour voir un peu ce que ça donne leurs théories avec du vrai monde, les professeurs et les enfants, dans une vraie salle de classe, et qu'ils les arrangent (les théories) pour que ça marche! ..."

> "On dirait qu'ils ont peur de regarder les choses en face, de déranger leurs belles théories!".

Ceci impliquerait une expérimentation préalable concluante de ces nouveautés, une formation sérieuse des enseignantes, un soutien continu pendant leur période d'initiation, ainsi qu'un maintien des nouveaux programmes et approches pendant une période assez longue pour que la formation de l'enfant ne souffre pas de carences ou de

discontinuités, suite à de brusques réorientations, imposées d'en haut:

> "A la place de s'énerver, puis de tout changer d'un coup dans toutes les écoles, ils devraient prendre le temps de vérifier avant si ça peut marcher."

> "Tout ce qu'ils leur ont donné c'est *deux* jours de cours sur le nouveau programme: tu vas loin avec ça! Après ça, si t'as des difficultés, il faut que tu te débrouilles toute seule!"

> "Qu'ils choisissent une méthode et qu'ils se branchent! C'est mieux d'avoir une méthode un peu moins bonne, mais de bien la connaître que de changer chaque année comme des girouettes, puis d'être toujours énervées à ne pas savoir où on s'en va.".

Dans le même sens, les parents soulignent la nécessité de prendre en considération, avant la mise en application de nouveaux programmes et de nouvelles approches, la capacité psychologique effective qu'ont les enseignantes de pouvoir les absorber:

> "Elles (les enseignantes) ne peuvent pas se mettre à un nouveau programme à tous les deux ans: c'est éreintant. Elles ont à peine le temps de s'habituer à l'un, qu'il faut qu'elles le lâchent et qu'elles en apprennent un autre! Comment voulez-vous qu'elles donnent (un enseignement) sérieux après ça?"

"Tu ne peux pas demander à une enseignante qui enseigne d'une façon depuis dix, quinze ans, de changer ses méthodes! Tu ne peux pas changer une personne comme ça!".

Quant à la multiplication incontrôlée des styles et des contenus d'enseignement dans une seule et même école, au gré des modes et des choix personnels des enseignantes, les parents y verraient un bon antidote dans la coordination obligatoire entre enseignantes dans chacune des écoles, la direction servant d'arbitre: en effet, il apparaît comme un non-sens aux parents que la coordination de l'enseignement ne relève de la responsabilité ou de l'autorité de personne dans l'école:

"Elles (les enseignantes) refusent de se parler entre elles, ou même en parler avec la direction. Avec le résultat qu'il n'y a pas un programme dans l'école, mais autant qu'il y a de professeurs... . C'est sans bon sens, toutes dans leur petit coin, avec leur méthode.".

2. L'organisation de "l'individualisation" de l'enseignement.

Les aspects de l'individualisation de l'enseignement qui ont troublé les mères, nous l'avons vu, concernent d'abord l'individualisation dans la salle de classe, puis celle via le classement

dans les voies académiques et les classes spéciales.

Au chapitre de l'organisation de la salle de classe en vue de l'individualisation, les mères ont surtout souligné le problème du ratio maître/élèves, auquel les ont sensibilisées les enseignantes:

> "Elles disent qu'avec moins d'enfants, elles pourraient faire beaucoup mieux. On n'a pas de misère à les croire: dans notre temps, les classes étaient plus nombreuses, mais avec les enfants d'aujourd'hui, difficiles et exigeants comme ils sont, tenir une classe, c'est pas facile.".

Une diminution du ratio maître/élèves combinée à un allègement de matières dans le programme obligatoire aurait pour effet, croient-elles, de permettre au professeur débordé de porter une attention individuelle à l'enfant.

Sur un autre plan, le fonctionnement du système de voies académiques et de classes faibles devrait être surveillé de près, plutôt que d'être abandonné à l'arbitraire des enseignantes, comme cela semble être présentement le cas: les classements précoces sont trop déterminants pour l'avenir scolaire des enfants pour être pris à la légère:

> "On n'a absolument pas contrôlé ça, les voies faibles. Et ce qui est arrivé, c'est que

pour ne pas avoir à se forcer, les moins bons professeurs ont envoyé là des enfants qui avaient juste besoin d'un coup de pouce.".

Ainsi, recommande-t-on, en un premier temps, d'instituer un contrôle sur l'arbitraire des enseignantes pour empêcher un "dumping" précoce d'une masse d'enfants dans les voies faibles.

En un deuxième temps, le Gouvernement devrait voir à instituer des contrôles pour assurer la qualité de l'enseignement dans ces classes faibles, afin de rendre possible le retour dans la voie régulière; entre autres, on devrait voir à y mettre des professeurs particulièrement motivés, aux approches pédagogiques éprouvées - et non des commençants inexpérimentés - afin de permettre le plus grand rattrapage possible.

"Ce sont les classes où les enfants ont le plus besoin d'aide, puis c'est là qu'on les fait le moins travailler. C'est le contraire du bon sens!"

"Est-ce que ça a du bon sens ça, qu'avec des 90 en classe faible, on puisse pas passer en régulier? (D'autant plus que) les enfants qu'on envoie là, c'est souvent pour (des problèmes temporaires) et qu'on les (handicape ainsi) pour la vie!"

"Il y a un Français qui a enseigné l'an passé en classe faible. Les Français eux, ils font

travailler les enfants. Eh bien, à la fin de l'année avec lui, ils sont tous passés au régulier, et il y en a même qu'on a dû mettre en enrichi! Si c'avait pas été un Français, ces enfants-là seraient pognés pour la vie!".

Enfin, le Gouvernement devrait obliger les professeurs des voies régulières à reprendre les enfants des voies faibles lorsqu'ils sont prêts:

"Une fois qu'ils sont prêts à retourner dans les classes régulières, les professeurs les refusent, même si ceux qui leur ont enseigné (les jugent) corrects! Est-ce que c'est la bonne humeur des professeurs qui va décider ça maintenant?".

3. Le contrôle de la qualité de l'enseignement.

"La qualité, tu l'auras jamais dans l'école publique: parce que les enseignantes sont protégées à vie, et elles le savent! Au Gouvernement, ça les achale pas ça: parce que leurs enfants, eux, ils peuvent les envoyer au privé!".

Il est évident qu'une des premières entraves à la qualité de l'enseignement, du point de vue des mères, est la protection syndicale aveugle dont elles jouissent: à cela, le Gouvernement ne peut rien. Alors, aussi bien ne pas se faire d'illusions: l'école publique ne pourra jamais garantir la qualité de l'enseignement: elle est à la remorque de la bonne volonté des enseignantes.

Si le Gouvernement ne peut rien garantir, il peut cependant commencer à se préoccuper de la question en daignant se mettre le nez, en premier lieu, dans les écoles:

> "S'ils se promenaient juste un peu dans les écoles pour voir ce qui s'y passe - surtout au secondaire - les cheveux leur en dresseraient sur la tête. Ils ne pourraient plus faire semblant et laisser aller ça longtemps!".

Ensuite, il pourrait, plutôt que de s'en tenir à harceler les enseignantes sur des "bebelles" bureaucratiques, instaurer des buts, un ordre et une continuité dans l'école, ce qui aurait pour effet d'encadrer les enseignantes et de les inciter à travailler:

> "Ils achalent les professeurs pour des niaiseries - pour avoir un crayon il faut qu'elles fassent le tour de la ville - mais pour les choses importantes, ils s'en occupent pas!"

> "Ils ont tout laissé aller, sans s'occuper de rien. Comment voulez-vous qu'une enseignante ait le goût de faire quelque chose dans ça?".

Enfin, à défaut de pouvoir mettre à la porte les enseignantes mal disposées ou fatiguées de l'enseignement, le Gouvernement devrait voir 1) à créer des mesures préventives pour bien trier les candidats à l'enseignement et 2) à faciliter le départ des enseignantes inaptes ou épuisées:

> "C'est sûr que tant que le métier d'enseignant,

c'est celui qui va payer le plus, avec le plus petit cours et deux mois de vacances, ça va attirer n'importe qui, et que même s'ils s'aperçoivent une fois dans l'école, qu'ils ne sont pas capables de sentir les enfants, ils vont y rester, juste pour (ces avantages)."

"Ce qu'il faudrait, c'est d'être bien sévères quand on accepte des étudiants-maîtres. Et puis pour ceux qui sont déjà là, mais qui nuisent aux enfants, essayer de leur trouver un autre emploi, où, au moins, ils feront mal à personne, et surtout pas à des enfants."

"C'est comme Mme X. Elle est trop vieille, trop fatiguée pour encore enseigner. Elle crie toujours et elle pince les enfants. Mais il lui reste à faire deux ans pour sa retraite et elle perdrait tout. Le Gouvernement est pas humain pour ça!".

Cette sous-section ne peut se terminer sans une note sur le problème des suppléantes: on devrait en premier lieu les bien choisir:

"Souvent, ce sont de vieux professeurs, trop impatientes, avec les vieilles méthodes; les enfants ne sont plus habitués à ça: ça les rend nerveux.".

Une fois bien choisies, on devrait assurer une certaine continuité et si elles ont à remplacer longtemps, leur assurer des conditions de travail équivalentes à celles des enseignantes régulières:

"Ca n'a pas de bon sens: un professeur est malade trois semaines, les enfants passent

par cinq suppléantes qui recommencent cinq fois cinq choses différentes. Ça fait des belles années, ça!"

"Il y a quand même moyen de prévoir: il y a une enseignante qui a fait une crise cardiaque: c'est au moins cinq mois, ça. Bien, au lieu de faire comme si elle avait une grippe - qu'un suppléant attend pas l'autre - on aurait pu s'organiser pour trouver un bon suppléant pour cinq mois, puis le payer en conséquence, comme un professeur, pour qu'il y perde pas.".

4. Le partage des responsabilités entre l'école et l'organisation scolaire.

Bien qu'elles ne soient pas au courant ici de tous les détails, les mères trouvent absolument aberrants les innombrables détours administratifs que doit faire l'école pour des décisions d'impact local, allant de l'achat de matériel scolaire peu dispendieux jusqu'à l'aménagement des ressources, à l'intérieur même de l'école:

"C'est à en devenir fou. Ça fait des années que l'école veut avoir un enseignant en X plutôt que plusieurs spécialistes à temps partiel, qui donnent rien, qu'ils disent. Ça coûterait pas plus cher. Eh bien, c'est impossible! Comme si des gens à l'extérieur de l'école savaient mieux de quoi elle a besoin - sans y être jamais venus - que les gens de l'école (même)!"

"Et c'est l'argent fou que ça coûte, ces détours-là!"

"Les directions d'école, elles ont le droit de rien décider. A quoi ça sert d'en avoir, si on ne leur fait confiance en rien?".

ctives)

En bref, les solutions prônées par les parents aux carences organisationnelles de l'école peuvent se résumer à une seule phrase: que le Gouvernement se rende compte que c'est du *vrai monde*, avec ses ressources, ses handicaps, ses particularités et non des numéros informatisés qui peuplent l'école; qu'il tienne compte de ce fait lorsqu'il veut établir et mener à bonne fin des politiques; qu'il considère aussi la description des faits et les jugements venant de la base (parents/personnel de l'école) plutôt que de s'acharner à croire les yeux fermés, malgré et contre tout, que tout fonctionne comme les théories l'ont prédit.

CONCLUSION GENERALE

Synthèse et conclusion

En bref, les parents sont aujourd'hui inquiets de l'école. Quoiqu'ils reconnaissent généralement les besoins de modernisation de l'école auxquels a voulu répondre la réforme scolaire; ils constatent avec amertume et anxiété que dans l'application, ces réformes ont plus souvent qu'autrement abouti à une détérioration de l'éducation: on a remplacé un enseignement désuet par un laisser-faire qui équivaut à peu ou plus d'enseignement du tout, "l'école des frères" par "l'école des fous". Si on n'attribue pas toutes les qualités à la première, l'incapacité de la deuxième à tenir ses promesses l'a vite déclassée: l'école privée que peu peuvent se payer et qui, d'ailleurs, refuse les enfants de milieux populaires, "trop faibles" pour elle, est devenue un modèle: car au moins, on y enseigne.

Cette incapacité de l'école publique à tenir ses promesses, on l'attribue d'abord à la croissance démesurée et anarchique du système d'enseignement d'une part, et au manque d'intérêt des enseignantes pour leur profession d'autre part. Plus personne ne se soucie de bien faire marcher les écoles, aux échelons élevés de responsabilité: on est trop loin des problèmes dont on ne veut pas entendre parler: ils "dérangent" les théories; d'autre part, on a l'école privée pour ses propres enfants... Dans l'école, c'est la même anarchie, chaque enseignant faisant "son" programme et nul n'y ayant le

pouvoir de coordonner ou contrôler quoi que ce soit. Quant aux maîtresses, bousculées par un système bureaucratique incohérent et indéblocable, ou plus motivées par la paye que par l'intérêt pour les enfants ("comme tout le monde aujourd'hui" souligne-t-on) elles perdent vite goût à l'enseignement. Non seulement la relation pédagogique maître/enfant en souffre-t-elle, mais aussi la relation affective, essentielle à la relation pédagogique: on n'a plus de souci d'établir un lien avec l'enfant et, en cas de conflit, trop souvent, on le prend comme un ennemi personnel, on perd la tête.

Les solutions? Retourner à l'enfant, qui a été délaissé, ignoré pour des belles théories et des beaux systèmes. Organiser l'enseignement, les écoles, trouver des portes de sortie pour les enseignantes inaptes ou celles qui perturbent le travail des autres. Donner plus de pouvoir à l'école locale, prise dans un engrenage bureaucratique irrationnel face à ses besoins, et, à l'intérieur de l'école, au directeur. Inclure dans les règlements de suspension des enseignantes ce qui concerne tout particulièrement l'agression physique ou psychologique à l'endroit des enfants.

Englobant tout cela, redonner à l'école un esprit et le sens d'une tâche à faire.

Quels grands traits peut-on retenir de la perception qu'ont les mères de milieux populaires de l'école et des relations qu'elles entretiennent avec elle?

Une dimension fondamentale de la perception des parents sur l'école est l'importance stratégique qu'ils y accordent dans la détermination de l'avenir de leurs enfants: en effet, l'école publique constitue aux yeux des familles de milieux populaires le seul véhicule de mobilité sociale accessible à leurs enfants. Qu'elle ait si brusquement changé ces dernières années, inversant presque ses buts et ses façons de faire, en certains cas, par rapport à l'école ancienne a grandement insécurisé les parents, qui en ont vu sortir leurs enfants peu disciplinés, peu formés dans les matières considérées "de base" et incapables de se trouver un emploi significativement meilleur que celui de leurs parents, malgré nombre d'années d'études en plus.

Le désir des parents d'entrer en relation avec l'école est directement né de cette insécurité. Leur entrée dans l'école, si elle a nuancé leurs perceptions, n'en a pas pour autant calmé leurs appréhensions: l'école publique, même une fois connue l'optique "moderne", leur paraît toujours gravement sous-productive et semble s'être laissée entraîner dans des excès d'expérimentation et de laisser-faire peu concluants. En se bureaucratisant et en innovant à un rythme effréné,

elle a favorisé un enseignement impersonnel, où l'importance du "contact" maître/enfant et de leur relation affective a été négligée au profit de théories pédagogiques "scientifiques".

Ce qui a changé avec l'entrée des parents dans l'école, c'est non le verdict sur l'école, mais le ton avec lequel il est donné. On croit mieux comprendre, d'une part, les difficultés de l'enseignement; d'autre part, on a appris à départager les responsabilités: on "sait" maintenant que loin d'être seul maître à bord, l'enseignant est soumis à des contraintes administratives qu'il ne contrôle pas et qui, parfois, le désarçonnent en lui imposant des styles d'enseignement où il n'est pas à l'aise. Les parents ont appris peu à peu les limites qu'imposaient les contraintes syndicales et administratives à l'école, à leurs propres interventions et parfois même au bien-être de leurs enfants: l'école était devenue une institution complexe. Les plus actifs se sont vite aperçus que leur pouvoir y était négligeable face à celui des enseignants, mais aussi que le pouvoir de l'école dans le système scolaire ne pesait guère plus et que, somme toute, leur force de pression comme groupe dépassait peut-être celle des enseignantes et des directions pour faire bouger l'école.

Bon nombre de parents sont restés à l'écart de tout ce mouvement d'exploration. Jugeant que tout cela ne les regardait guère, qu'il n'y avait pas de problèmes sérieux, ou que l'ouverture de l'école était "l'affaire des grosses madames", était trop "compliquée" pour eux ou

n'était que poudre aux yeux, ils se sont contentés des échos qui leur venaient. L'école ou les comités de parents, tout occupés à leurs nouvelles tâches, ont d'ailleurs peu fait, semble-t-il, pour les toucher.

Quant à ceux qui sont entrés dans l'école, ils présentent de leurs relations avec l'école une perception ambivalente. D'un côté, ils ont apprécié le fait que bon nombre d'écoles se montrent aujourd'hui *physiquement* et *officiellement* plus ouvertes qu'avant; on peut y entrer, parfois y circuler, et même y être officiellement présents, via le Comité d'école. Les parents y retrouvent de plus un interlocuteur attitré en la présence de la direction. Cependant, on est obligé de constater que si l'école s'est physiquement et officiellement ouverte, elle est restée tout aussi hermétique qu'auparavant, dès qu'on veut tant soit peu dépasser l'étape d'information et d'observation et entrer directement en contact avec les agents scolaires - et tout particulièrement les enseignantes - pour amorcer un véritable échange. Ainsi, l'entrée des parents dans l'école a-t-elle peu changé la physionomie de cette dernière, se limitant à y mettre une note de chaleur.

Que peut-on conclure de cette description? Tout d'abord, que "l'ouverture" de l'école ne sera vraiment tangible pour les parents que lorsque les *agents scolaires eux-mêmes* seront ouverts aux parents, et non plus seulement les structures ou les portes. Les plus actifs des parents en sont d'ailleurs arrivés à un stade où ils refusent de se contenter des apparences et demandent une consultation réelle sur ce

qui influe tant sur la vie de leurs enfants. Dans cette optique, il va sans dire que l'enseignante devient la cible première et le symbole privilégié de l'ouverture de l'école: tant qu'elle apparaîtra désintéressée par sa tâche et fermée aux points de vue des parents, d'une part, et tant que l'organisation scolaire ou syndicale lui rendra difficile d'exercer de façon cohérente et engagée son métier et de tenir compte des aspirations et des préoccupations du milieu, d'autre part, les mères estimeront que l'ouverture de l'école n'est pas gagnée.

Mais il n'y a pas que l'école qui doive fondamentalement changer ses attitudes face à l'enseignement. Les plus intéressées des mères reconnaissent volontiers être désorientées et dépassées par la pédagogie actuelle. Le chemin à parcourir pour acquérir la compétence nécessaire sur ce sujet, à travers le travail quotidien de mère de famille, reste long. Quant aux autres, l'école doit devenir "leur" affaire.

ALN/mpl